

www.oeh.ac.at



Forum Hochschule

Hochschulplan
der Österreichischen Hochschüler_innenschaft
3. überarbeitete Auflage, 2019



Forum Hochschule

Hochschulplan
der Österreichischen Hochschul_innenschaft

3. überarbeitete Auflage, 2019

Impressum und Offenlegung

Herausgeberin: Österreichische Hochschüler_innenschaft, Taubstummengasse 7-9, 1040 Wien

Projektkoordination: Claudia Satler, Alina Bachmayr-Heyda

Lektorat: Noah Rosa Mayr

Layout: Alexander Hoor

Coverfoto: Steve Johnson, unsplash.com

Druck: Grafisches Zentrum HTU Wien

Vorwort

Es geht anders.

Als wir als ÖH-Bundesvertretung im September 2011 das Projekt Forum Hochschule ins Leben gerufen haben, wollten wir vor allem eines erreichen: die monothematische Diskussion rund um die Probleme der Hochschulen nicht mehr länger hinnehmen, neue Ideen und Impulse setzen, einen ganzheitlichen Blick auf den Hochschulsektor werfen und vor allem: einen Plan für die Hochschulen präsentieren. Dies ist mit der ersten Auflage von Forum Hochschule gelungen. Dabei haben wir bewiesen, dass die besten Ideen und Vorschläge dann zu Stande kommen, wenn alle Hochschulangehörigen und Interessierten eingebunden werden, gemeinsam diskutieren, Argumente sammeln und konkrete Handlungsoptionen für die Politik entwickeln.

Während das Ministerium nach wie vor keine ganzheitliche Strategie für den Hochschulsektor vorlegt und sich größtenteils hinter der sogenannten „Autonomie der Universitäten“ versteckt, bleibt der einzige Lösungsansatz die zunehmende Beschränkung des Hochschulzugangs und die daran gekoppelte Finanzierung, die die Hochschulen unter Zugzwang bringen. Währenddessen schaffen wir es nun zum dritten Mal, konkrete Lösungsvorschläge zu liefern, die nicht nur die akuten Probleme an den Hochschulen in Österreich lindern, sondern vor allem den Hochschulsektor weiterentwickeln sollen.

Es geht weiter.

Mit Erscheinen der ersten beiden Auflagen war das Projekt Forum Hochschule für uns aber nicht beendet. In der zweiten Auflage wurden die bereits vorhandenen Themenfelder unter anderem um Internationalisierung

und Mobilität, Barrierefreiheit und die Situation von ausländischen Studierenden erweitert. Der Erfolg der Erweiterung der zweiten Auflage hat uns motiviert, weitere Themenfelder zu behandeln. Die dritte Auflage befasst sich nun mit Problemfeldern, die sich durch die Entwicklung des Hochschulsektors der letzten Jahre ergaben, wie die Vereinheitlichung des Hochschulsektors und der Lehrer_innenbildung. So kommen zu den Antworten der letzten Auflagen weitere Lösungsvorschläge hinzu.

Weiterhin gilt: Lesen – nachdenken – diskutieren und umsetzen.

Viele Stunden voller Diskussionen über alle Bereiche der Hochschul- und Wissenschaftspolitik führten zu diesem Band. Gemeinsam wollen wir die Hochschullandschaft verändern und die Gesellschaft weiterentwickeln. Die Politik und andere hochschulpolitische Player_innen sind herzlich dazu eingeladen, gemeinsam mit uns die Ergebnisse zu diskutieren. Vor allem sind sie aber angehalten, endlich Probleme anzupacken und Lösungsvorschläge gemeinsam umzusetzen.

Ein großes Dankeschön gilt an dieser Stelle allen, die das Forum Hochschule mit Leben gefüllt haben: den Mitarbeiter_innen der ÖH, den Studierenden, den Lehrenden und allen Expert_innen, die Teil eines einzigartigen Projektes waren, das motiviert und inspiriert hat.

Wir wünschen viel Anregungen für weitergehende Diskussionen.

*Bundesvertretung der Österreichischen
Hochschüler_innenschaft*

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung	9
Kapitel 1 Hochschulorganisation	13
Methodik.....	16
Hochschulorganisation und Studienrecht	16
Grundsätze und Ziele	17
Aufbau.....	17
Eine Bestandsaufnahme der Hochschulsektoren	18
Die Autonomie der Hochschulen	21
Gremien.....	24
Literaturverzeichnis.....	29
Kapitel 2 Wissenschaft und Forschung	31
Methodik	33
Wissenschaftliche Karriere	33
Evaluierung von Forschung	49
Drittmittel	53
Zusammenfassung	56
Literaturverzeichnis.....	58
Abbildungsverzeichnis.....	60
Kapitel 3 Qualität der Lehre	61
Methodik.....	62
Ergebnisse der SORA-Studie.....	64
Rahmenbedingungen.....	65
Hochschuldidaktik	68
Didaktik und Student Centered Learning.....	70
Studienstruktur und Curriculagegestaltung.....	85
Orientierungsphase.....	87
Curriculagegestaltung	89
Frauen- und Geschlechterforschung	92
Evaluierung.....	93
Zusammenfassung.....	97
Literaturverzeichnis.....	98
Abbildungsverzeichnis.....	99
Tabellenverzeichnis	99
Kapitel 4 Hochschulfinanzierung	101
Methodik.....	102
Hochschulfinanzierung in Österreich und der Welt.....	103
Hochschulzugang.....	110
Gender Budgeting	115
Infrastrukturbudget.....	116
Zusammenfassung.....	119
Literaturverzeichnis.....	121
Abbildungsverzeichnis.....	122

Tabellenverzeichnis.....	122
Kapitel 5 Soziale Absicherung.....	123
Methodik.....	124
Allgemeine Daten und Fakten.....	124
Soziale Absicherung.....	125
Literaturverzeichnis.....	147
Kapitel 6 Situation von ausländischen Studierenden.....	149
Methodik.....	150
Einleitung.....	150
Bürokratie.....	151
Finanzielle Situation ausländischer Studierender.....	157
Literaturverzeichnis.....	160
Kapitel 7 Barrierefreie Hochschule.....	161
Methodik.....	162
Definition von Behinderung(en) und Abgrenzung.....	163
Daten und Fakten.....	167
Barrieren für Studierende mit Behinderung(en).....	172
Maßnahmen und Forderungen.....	177
Zusammenfassung.....	184
Literaturverzeichnis.....	185
Tabellenverzeichnis.....	185
Kapitel 8 Queerfeministische Hochschule.....	187
Einleitung.....	188
Methodik.....	189
Aktuelle Lage.....	189
Didaktik und Sprache.....	195
Nicht-binäre Hochschule.....	195
Forderungen.....	201
Literaturverzeichnis.....	209
Kapitel 9 Internationalisierung und Mobilität.....	211
Methodik.....	213
Mobilität österreichischer Studierender: Status Quo.....	213
Mobilitätshindernisse.....	216
Zusammenfassung und Ausblick.....	217
Forderungen.....	217
Literaturverzeichnis.....	218
Abbildungsverzeichnis.....	218
Kapitel 10 Durchlässigkeit im tertiären Sektor.....	219
Methodik & Abgrenzung.....	220
Zulassungen und Anerkennungen.....	222
Prüfung der Gleichwertigkeit.....	224
ECTS vs. „Learning Outcomes“ als Grundlage für Entscheidungen.....	226
Curriculare Gestaltung.....	227

Transparenz und Information	227
Zusammenfassung	228
Literaturverzeichnis.....	230
Kapitel 11 Fachhochschulen	231
Einleitung.....	232
Methodik.....	233
Status Quo	233
Ausblick/Forderungen	237
Zusammenfassung.....	237
Literaturverzeichnis.....	238
Kapitel 12 Lehrer_innenbildung.....	239
Methodik und Abgrenzung	240
Zehn Jahre Pädagog_innenbildung Neu	241
Die nächsten 10 Jahre Pädagog_innenbildung Neu.....	245
Literaturverzeichnis.....	247
Kapitel 13 Kunstuniversitäten	249
Quo Vadis?	250
Zulassungsprüfung.....	250
Organisatorische Spezifika.....	260
Curricula von Kunststudien.....	263
Begabtenförderung – Ein Beispiel	268
Good Practice in der Lehre.....	273
Zusammenfassung.....	275
Literaturverzeichnis.....	277
Zusammenfassung und Ausblick.....	279
Autor_innen und Mitwirkende	282
Ehemalige Autor_innen und Mitwirkende	285

Einleitung

Seit Jahren kreist die öffentliche Debatte um Hochschulpolitik primär um Zugangshürden für Studierende – sei es durch Zugangsbeschränkungen oder Studiengebühren. Viele Akteur_innen der österreichischen Hochschullandschaft – darunter die Österreichische Hochschüler_innenschaft (ÖH) – wehren sich gegen diese monothematische Diskussion. Erschwert wurde diese Situation letztlich durch die Einführung der Studienplatzfinanzierung mit der Novellierung des Universitätsgesetz 2017. Die Entdemokratisierung der Hochschulen weitet sich dank der Verordnungsmacht, also durch die Erweiterung der Kompetenz des Ministeriums, in Bezug auf die Beschränkung von Studiengängen Verordnungen zu erlassen, weiter aus. Da vonseiten des zuständigen Bundesministeriums kein Wille zu erkennen ist, die Probleme des Hochschulsektors ganzheitlich und vollständig zu analysieren, geschweige denn zu lösen, hat sich die ÖH erstmals im September 2011 dazu entschlossen, mit dem Projekt Forum Hochschule die Problemstellungen im Hochschulsektor zu identifizieren und konkret umsetzbare Lösungsvorschläge zu präsentieren. Dabei wird nicht nur auf die Sicht der Studierenden eingegangen, sondern auch durch die aktive Einbindung von Lehrenden und weiteren Expert_innen aus verschiedenen Fachbereichen der Anspruch gestellt, den Hochschulsektor aus Sicht aller im Hochschulsektor agierenden Akteur_innen zu analysieren und zu erneuern.

Endlich ein Plan?

Die Ziele, die sich die Politik immer wieder selbst steckt, wie zum Beispiel eine höhere Akademiker_innenquote, eine Exzellenzinitiative und die Ermöglichung eines Studiums unabhängig von (sozialer) Herkunft bleiben Floskeln, deren Erreichung auch mit der novellierten Hochschulfinanzierung in weiter Ferne bleibt. Aufgrund der oben genannten Probleme und des fehlenden politischen Willens, diese tatsächlich zu lösen, hat sich die ÖH erstmals 2011 dazu entschieden, die Sache selbst in die Hand zu nehmen und einen echten, alternativen Hochschulplan zu entwickeln, der den Namen „Forum Hochschule“ trägt, und dessen dritte Auflage Sie nun in Ihren Händen halten.

Forum Hochschule – eine ertragreiche Geschichte

In den einzelnen Arbeitsgruppen, die sich im Oktober 2011 konstituierten, waren alle Hochschulakteur_innen vertreten: Studierende, Lehrende, allgemeines Personal, Hochschulexpert_innen; „Volluniversitäten“, Technische, Medizinische und Künstlerische Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Bis Februar 2012 fanden regelmäßige Arbeitsgruppentreffen statt, wobei sich alle Arbeitsgruppen immer wieder untereinander austauschten, um schlussendlich kein Thema unbehandelt zu lassen.

Die Präsentation von Forum Hochschule im März 2012 an der Akademie der bildenden Künste regte viele Debatten an – sowohl medial, im Wissenschaftsrat, in der Hochschulkonferenz, als auch an den Hochschulen selbst. Mit diesem Schwung wurden neue Arbeitsgruppen gebildet, da es noch einige Probleme und Fragestellungen gab, die im ersten Teil nicht behandelt werden konnten. Und so nahm sich die ÖH 2015 neue Themenfelder vor. Als Ausländische Studierende, Internationalisierung & Mobilität, Kunsthochschulen, Barrierefreie Hochschule sowie Durchlässigkeit im tertiären Sektor entstand ein zweiter Teil des Forum Hochschule.

In der dritten Auflage nun wurden nicht nur die Fragen des vereinheitlichten Hochschulsektors in Hinsicht Fachhochschulen und Lehrer_innenbildung und der queer-feministischen Hochschule diskutiert, sondern auch alle bisher entwickelten Kapitel grundlegend überarbeitet.

- » **Echte Demokratie.** Hochschulen müssen demokratisch konstituiert sein und aus gleichberechtigt besetzten, transparenten Gremien bestehen, die Budgetmittel und Aufgaben zielgenau zuweisen können. Gesellschaftliche Verantwortung und echte Autonomie müssen durch eine vollständige Struktur von Hochschulkompetenzen geschaffen werden.
- » **Wissenschaft mit Perspektive.** Um Forscher_innen aus dem Prekariat zu holen, braucht es Doktorand_innen, die sozial abgesichert sind, sowie Beschäftigungsverhältnisse, bei denen unbefristete Verträge wieder die Regel darstellen. Hierarchiegefälle an Hochschulen schaden der Zusammenarbeit – deshalb braucht es die Umsetzung eines Faculty-Modells für wissenschaftliche Mitarbeiter_innen, bei dem Wissenschaftler_innen in einer einheitlichen Kurie gleichberechtigt demokratisch beteiligt sind. Außerdem muss der Fokus bezüglich der Evaluierung der Forschungstätigkeit die Vorrangstellung kurzfristiger, quantitativer Einzelevaluierung aufgegeben werden. An ihre Stelle soll eine Praxis der langfristigen, qualitativen und gruppenbezogenen Evaluierung treten.
- » **Moderne Curricula.** Durch den Ansatz des Student Centered Learning sollen Studierende als aktive Partner_innen in den Mittelpunkt der forschungsgeleiteten Lehre gerückt werden. Dieses Bekenntnis schafft auch Wissenstransfers von Studierenden zu Lehrenden. Eine eigens in Auftrag gegebene Studie untermauert die Forderung nach großen Änderungen auch in der Curricula Gestaltung.
- » **Treffsichere Förderung.** Fördermechanismen dürfen nicht starr an einem überkommenen Studierendenbild festhalten, sondern müssen flexibel Rücksicht auf die Vielfalt von Bildungsverläufen und Lebensrealitäten nehmen und sollen durch sinnvoll konzipierte Sachleistungen ergänzt werden.

- » **Transparente Finanzierung.** Das Finanzierungsmodell untermauert nicht nur das Recht auf Bildung, sondern setzt Gender Budgeting in jedem Verteilungsschritt – von Ministerium zu Hochschule sowie innerhalb derselben – um. Es kann zum ersten Mal eine transparente Berechnung des Finanzierungsbedarfs von Hochschulen durchgeführt werden. Dem Modell immanent ist die Überzeugung, dass Forschung und Lehre eine Einheit bilden.
- » **Ausländische Studierende gleichstellen.** Studierende ohne österreichische Staatsbürger_innenschaft haben es ohnehin schwer an Hochschulen in Österreich – noch schwieriger ist allerdings überhaupt an einer Hochschule zugelassen zu werden. Eine zentrale Forderung ist deshalb die Reduktion der Bürokratie rund um Aufenthaltstitel und Arbeitsbewilligung, sowie eine bessere finanzielle Absicherung ausländischer Studierender. Langfristiges Ziel muss es sein, dass ausländische Studierende den inländischen gleichgestellt werden und somit allen, unabhängig von ihrer Herkunft, der Zugang zu Hochschulbildung ermöglicht wird.
- » **Barrierefreie Hochschulen schaffen.** Die vier Leitprinzipien Information, Professionalisierung, Standardisierung und Partizipation legen einen wesentlichen Grundstein zur vollen Teilhabe betroffener Studierender. Eine nachhaltige Beseitigung der Barrieren soll durch eine hochschulinterne sowie eine bundesweite Servicestelle und jeweils dazugehörige Kontrollgremien stattfinden. Neben einem extensiven Maßnahmenkatalog fordern wir auch die stärkere Fokussierung der ÖH Bundesvertretung selbst auf Barrierefreiheit.
- » **Hochschulen queerfeministisch öffnen.** Gleichstellung und Frauen*förderung dürfen nicht nur innerhalb der Kategorie Geschlecht gedacht werden. Vielmehr müssen insbesondere auch Frauen* gefördert werden, die aufgrund anderer personenbezogener Merkmale auch innerhalb der Gruppe von Frauen* marginalisiert sind. Hier ist die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden und Verantwortungsträger_innen zentral.
- » **Internationalisierung ermöglichen.** Die Möglichkeit, Erasmus oder ähnliche Aufenthalte zu machen, stehen allen Studierenden offen und werden auch gefördert. Das Fördersystem ist aber noch ausbaufähig. Speziell für Studierende mit Kindern oder berufstätige Studierende fordern wir spezielle Fördermaßnahmen, sowie höhere Zuschüsse für Studierende mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen. Auch Incomings sollten durch mehr Lehrveranstaltungen auf Englisch sowie stärkere internationale Aspekte in den Curricula bessere Rahmenbedingungen vorfinden.

- » **Sektorale Durchlässigkeit erhöhen.** Die Entscheidungsgrundlagen, die im Moment oft intransparent bei monokratischen Organen liegen, müssen transparent gemacht werden. Dazu gehört vor allem, mehr Gruppen in die Entscheidungen einzubeziehen und „learning outcomes“ durchgehend zu formulieren und als Grundlage für Entscheidungen der Gleichwertigkeit zu benutzen. Auch eine Mindestanzahl an freien Wahlfächern in jedem Studium wurde die Durchlässigkeit stark erhöhen. Langfristig bleibt die Forderung nach einem einheitlichen Hochschulsektor bestehen.
- » **Fachhochschulen rechtliche Sicherheit einräumen.** Sowohl alle studienrechtlichen Belange als auch die Ausbildungsverträge müssen einem angemessenen gesetzlichen Rahmen unterliegen und Rechtssicherheit garantieren. Langfristig müssen sie sich rechtlich an ein universitäres Niveau angleichen, um der Homogenisierung des Hochschulbereichs entgegenzukommen.
- » **Lehrer_innenbildung modernisieren.** Im Bereich Lehrer_innenbildung wird nicht nur der lange Weg einer Vereinheitlichung von Universitäten und Pädagogischen nachgezeichnet. Im Mittelpunkt steht die Modernisierung und Professionalisierung der Ausbildung der angehenden Lehrenden. Eine einheitliche Ausbildung aller Lehrer_innen muss durch die Einbeziehung der Studierenden laufende evaluiert werden.
- » **Kunsthochschulen öffnen.** An der Hochschule selbst müssen den sozialen Spannungen und Diskriminierungen, die durch die engen, persönlichen Strukturen entstehen, durch transparente und strukturelle Unterstützung sowie Sensibilisierung entgegengewirkt werden. In der Verantwortung der Hochschulen, aber auch der vorangehenden Bildungsinstitutionen und der politischen Akteur_innen, ist auch der Abbau der sehr hohen sozialen Selektivität zu sehen.

Ergebnisse

Die prekäre Lage an den Hochschulen hat so viele verschiedene Akteur_innen dazu bewegt, aktiv an einem Gesamtkonzept zu arbeiten, dass mit Forum Hochschule etwas Einzigartiges geschaffen wurde: Erstmals wird die Hochschullandschaft so umfangreich und aus so vielen Blickwinkeln beleuchtet.

Mit dem Mut, Dinge zu hinterfragen, die normalerweise kritiklos hingenommen werden, ist Forum Hochschule nicht nur ein Stein des Anstoßes zu Grundsatzdiskussionen, sondern ein konkreter Forderungskatalog, dessen Umsetzung möglich ist – und in gleichem Maße drängt.



Hochschul- organisation

01

Hochschulorganisation

Universitäten haben eine lange Geschichte. Die alte „Ordinarienuniversität“ mit ihrer Allmacht der Professor_innen war Ende der 1960er Jahre aufgrund einer Öffnung der Universitäten gegenüber der Gesellschaft und breiteren Bevölkerungsschichten überholt. Ein längerer Reformprozess gipfelte im Universitäts-Organisationsgesetz 1975 (UOG 75, BGBl. 258/1975). Dieses vollzog den Wandel zur Gruppenuniversität: Alle Universitätsangehörigen sollten mitbestimmen, eine Vielzahl von Gremien wurde geschaffen, doch das Ministerium behielt starken Einfluss. Anfang der 1990er Jahre begann ein weiterer Reformprozess.

Mit der Verabschiedung des Fachhochschulstudiengesetzes (FHStG, BGBl. 340/1993) wurden in Österreich nun auch Fachhochschulen, welche im Gegensatz zu den Universitäten nicht mehr öffentlich, sondern privat organisiert sind, geschaffen. Eine rechtliche Einrichtung wich der Akkreditierung durch eine neu geschaffene Behörde.

Mit dem Universitätsorganisationsgesetz 1993 (UOG 93, BGBl. 805/1993) wurden erste Schritte in Richtung Universitätsautonomie gesetzt. Es machte aber auch wichtige Grundsätze der Universitätsdemokratie aus dem UOG 75 rückgängig und erhob die Rektorate erstmals zu geschäftsführenden Organen.

Seit dem Universitätsgesetz 2002 (UG 2002, BGBl. I 120/2002) vollzogen die Universitäten einen radikalen Wandel. Unter dem Dogma des „New Public Managements“ wurden unternehmensähnliche Strukturen geschaffen, typisch marktwirtschaftliche Instrumente wie Evaluierungen, Einführung von Kennzahlen und Qualitätsmanagement gewannen an Bedeutung oder wurden der Universität verordnet. Es wurde verlautbart: „Die Universitäten sind autonom“. Ein Stück weit stimmte die Proklamation auch, vollrechtsfähig konnten die Universitäten jetzt alle Arten von Rechtsgeschäften abschließen, das Ministerium zog sich in die Rolle der Rechtsaufsicht zurück.

Doch die neu gewonnene Autonomie hatte und hat den einen oder anderen Haken. Als Universitätsmanager_innen sind die Rektor_innen für die Universität verantwortlich, dementsprechend bekamen die Rektorate auch viele Instrumente in die Hand, um dieser Verantwortung gerecht werden zu können:

Ohne das Einverständnis des Rektorates ist nun nichts mehr möglich. Hatten Fakultäten bis zum UG 2002 Teilrechtsfähigkeit und konnten einen Teil ihrer Angelegenheiten selbst regeln, konzentriert sich das Handeln der Universität jetzt auf das Rektorat. Weiters verbirgt sich hinter der Autonomie eine zuvor nicht dagewesene Möglichkeit der politischen Einflussnahme.

Durch die neu eingerichteten Universitätsräte verschaffte sich die Regierung tiefgreifende Macht über die Rektorate. Mindestens zur Hälfte von der Regierung beschickt, ist der Universitätsrat für alle wichtigen Entscheidungen, inklusive Rektorswahl, letztverantwortlich. Darüber hinaus beeinflusst die Politik die Budgetierung der Universitäten. Hier schuf das Universitätsgesetz 2002 das Instrument der Leistungsvereinbarungen. Alle drei Jahre setzen sich Rektorate (ohne Einflussmöglichkeiten der übrigen Universitätsangehörigen) und Ministerium zusammen und verhandeln über das Budget der Universität und die damit zu erbringenden Leistungen. Diese Verhandlung findet nicht auf Augenhöhe statt: Die Rektorate haben keine Möglichkeit ihrerseits Druck aufzubauen und müssen einseitig den Wünschen des Ministeriums nachgeben. So muss der zur Hälfte vom von der Bundesminister_in beschickte Universitätsrat der Leistungsvereinbarung zustimmen. In diesem Zusammenhang also von Autonomie zu sprechen ist mehr als gewagt.

Keine Erwähnung fanden bisher die Pädagogischen Hochschulen (PHs), die erst 2007 durch das zuvor verabschiedete Hochschulgesetz 2005 (BGBl. I 30/2006) den Status als Hochschulen erlangten.

In unseren organisationsrechtlichen Überlegungen spielen sie, wie auch die FHs, eine untergeordnete Rolle, besonders weil der FH-Sektor über innerhochschulische Organisationsstrukturen verfügt, die in noch viel geringerem Maße demokratisch sind als an den Universitäten. Dementsprechend ist die Universität für die folgenden Überlegungen ein geeigneterer Ausgangspunkt. Die interne Organisation der Universitäten wurde durch das UG 2002 grundlegend in Frage gestellt. Hatte die vorherige Rechtsgrundlage noch eine subsidiäre Organisationsform mit Fakultäten und Instituten mit ihren jeweiligen Konferenzen vorgesehen, so sieht das UG 2002 nur noch die Universitätsleitungsorgane Rektorat, Universitätsrat und Senat vor.

Dem einzigen verbliebenen gewählten Gremium, dem Senat, bleiben weitgehend nur noch die Lehrkompetenzen, Stellungnahme- und Vorschlagsrechte, sowie eine Reihung der Rektorsbewerber_innen. Doch selbst der Senat bildet in seiner Besetzung die stark hierarchische Organisation der Universität ab: Von der größten Gruppe der Universitätsangehörigen, den Studierenden, wird weniger als ein Viertel der Senatsmitglieder entsandt, ebenso vom wissenschaftlichen Personal, welches einen Großteil der Lehr- und Forschungstätigkeiten leistet, während von der kleinsten Gruppe der Universitätsangehörigen, den Universitätsprofessor_innen, die Hälfte des Senats beschickt wird. Dass diese Zusammensetzung einem kollegialen Miteinander zuwiderläuft und nicht die konkrete universitäre Praxis widerspiegelt, ist offensichtlich.

Über die Organisation unterhalb dieser Leitungsgremien trifft das UG 2002 keine Aussagen bzw. wird diese Frage in die Hände der Universität gelegt. Das wäre an sich noch kein Problem, blieben nicht die neu organisierten Untereinheiten in absoluter Abhängigkeit vom Rektorat. So bilden sich informelle Machtzirkel, die ihrerseits die intransparente Organisation zu ihren Gunsten ausnutzen können. Dass diese selten Entscheidungen im Sinne des Gemeinwohls treffen und Studierende, insbesondere Frauen und marginalisierte Gruppen, häufig ausgeschlossen bleiben, muss an dieser Stelle festgehalten werden. Die Untereinheiten sind vom Rektorat abhängig, das Rektorat wiederum von Ministerium und Universitätsrat und letzterer wird zur Hälfte durch die Bundesregierung beschickt.

Methodik

Die Arbeitsgruppe Hochschulorganisation erarbeitete ihre Ergebnisse v.a. in einem zweiteiligen Analyse-Diskussionsprozess. Je nach zu behandelndem Thema wurde im Vorhinein eine Status-Quo-Analyse ausgearbeitet und die Probleme sowie Verbesserungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten diskutiert. Da unter der Prämisse der „Machbarkeit“ gearbeitet wurde, war auch die Auseinandersetzung mit aktuellen und vorangegangenen Gesetzestexten wichtig. Da sich seit der letzten Auflage von Forum Hochschule im Jahr 2013 nicht viel im Bereich der Hochschulorganisation getan hat, ist dieses Kapitel in vielen Teilen noch stark an die vorherige Version angelehnt, wodurch es bei manchen Unterkapiteln zu größeren, bei manchen zu sehr geringen Veränderungen gekommen ist.

Hochschulorganisation und Studienrecht

Um eine Selbstverwaltung der Hochschulen zu ermöglichen, dürfen Studierende nicht von anderen Hochschulangehörigen abhängig sein. Diese Unabhängigkeit muss dementsprechend gesetzlich abgesichert sein. Dennoch spielt ein stärker ausgeprägtes Studienrecht in den folgenden Analysen nur insofern eine Rolle, als dieses als Voraussetzung angesehen wird. Der Großteil des Studienrechts sowie Rechte und Pflichten von Hochschule und Studierenden werden in diesem Sinne explizit nicht als Bereiche gesehen, die in die Autonomie der Hochschulen fallen, sondern auf gesetzliche Basis gestellt.

An dieser Stelle ist auch festzuhalten, dass von einer Bundeskompetenz für die Hochschulen ausgegangen und zu dieser keine Alternative gesehen wird. Die ausgearbeitete neue Gremienstruktur und demokratische Besetzung schon der ersten Instanz (Studienrechtskommission) trägt jedoch bereits zur Ausgewogenheit bei und gewährt den Studierenden künftig mehr Schutz.

Grundsätze und Ziele

Die Überlegungen zur Hochschulorganisation fußen auf gewissen Grundannahmen und Zielen:

- » Eine demokratische und transparente Hochschulorganisation setzt voraus, dass Entscheidungen die Hochschule betreffend von den Personen getroffen werden, die sich wirklich damit auskennen und unmittelbar von ihnen betroffen sind.
- » Das Ziel einer demokratischen Hochschulorganisation ist es, allen Hochschulangehörigen eine gleichwertige Teilhabe zu ermöglichen – daher spielt Frauenförderung auch in diesem Kapitel eine zentrale Rolle.

Die Hochschule steht immer auch unter der Prämisse der gesellschaftlichen Rückkopplung. Sie muss in ihre Umgebung, ihre Stadt, ihr Land eingebettet sein und den regen Kontakt mit der Außenwelt suchen. Trotz der Annahme, dass die Beteiligten an der Hochschule im Endeffekt am besten wissen, was gut für die Institution ist, sind sie angehalten, Anregungen und Ideen von außen offen gegenüberzustehen und diese zu nutzen.

Aufbau

Das Kapitel Hochschulorganisation beschäftigt sich sowohl mit dem innerhochschulischen Aufbau als auch mit der Wirkung und den Beziehungen der Hochschulen nach außen. Um Fragen und Probleme zu klären, die sich in diesen Zusammenhängen ergeben, ist das Kapitel in vier Unterkapitel gegliedert. Diese bauen in ihren Erkenntnissen aufeinander auf und sind allesamt Grundlage für die Veränderung der Hochschulorganisation. Die Ergebnisse stammen aus Treffen der Arbeitsgruppe, auf deren Arbeitsprozess im Unterkapitel „Methodik“ eingegangen wird. Das erste Unterkapitel stellt die Frage nach der sektoralen Unterscheidung zwischen den Universitäten, den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen. Die Analyse der Hochschulsektoren ist eine wichtige Arbeitsgrundlage. Das Unterkapi-

tel beschäftigt sich mit den Unterschieden und der Frage nach der Notwendigkeit der Unterscheidung.

Das zweite Unterkapitel behandelt eingehend die Autonomie der Hochschulen und die Frage, was notwendig ist, um diese sinnvoll auszugestalten und zu nutzen.

Im letzten Unterkapitel „Gremien“ werden die vorangegangenen Erkenntnisse zu einem großen Ganzen zusammengefügt. Es ergibt sich eine echte Alternative zum derzeitigen System, die den vorangegangenen Überlegungen Rechnung trägt. Als Abschluss wird anhand der Beispiele Entwicklungsplan, Budgetverteilung, Einstellungsverfahren und Einführung neuer Studienrichtungen gezeigt, wie das geforderte Modell in der Praxis funktionieren würde.

Eine Bestandsaufnahme der Hochschulsektoren

In der Analyse des tertiären Sektors in Österreich stehen wir derzeit einem recht unübersichtlichen Konvolut verschiedenster Organisations- und Studienformen gegenüber. Momentan stehen folgende Institutionen im Wettbewerb um ausreichende Finanzierung und die „geeignetsten“ Studierenden: 14 private und 22 öffentliche Universitäten, 21 Fachhochschulen, neun öffentliche pädagogische Hochschulen sowie fünf (teil-)private Pädagogische Hochschulen. Eine genauere Betrachtung zeigt zusätzlich, dass sowohl innerhalb als auch zwischen den einzelnen Hochschulsektoren zahlreiche Brüche und Überschneidungen bestehen. Am klarsten sind vielleicht noch die Zuschreibungen von außen: Fachhochschulen sollen sich um eine „gehobene“ Berufsausbildung kümmern, Universitäten sind für Forschung zuständig und liefern eine „wissenschaftliche Berufsvorbildung“ und die Pädagogischen Hochschulen kümmern sich um die Ausbildung von Lehrpersonen. Bei genauer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass FHs immer mehr in die Forschung drängen, PHs teilen sich das zukünftige Lehrpersonal mit den Universitäten und an den Universitäten selbst existieren Berufsausbildung und Wissenschaft ohnehin nebeneinander. Stärker ausdifferenziert als die tatsächliche Arbeitsweise ist allerdings das Selbstverständnis der jeweiligen Organisationsformen.

Deutliche Unterschiede bestehen auch bei der Finanzierung: Während öffentliche Universitäten vom Bund finanziert werden, kommt die Finanzierung der Fachhochschulen weitgehend von den Ländern oder ihnen nahe

stehenden Körperschaften.¹ Auch wenn Fachhochschulen anfangs als privat finanzierte Ausbildungsstätten gedacht waren, haben sie sich in vielen Fällen zu einer Art „Landesuniversität“ entwickelt. Die dadurch deutlicher hervortretende regionale Anbindung schafft auch ein Angebot für strukturell schwächere Gebiete. So sind die Hochschulübertrittsquoten in Regionen mit einem Angebot an Fachhochschulen deutlich höher als in jenen ohne.²

Im Bereich des Studienrechts und der Studienorganisation gibt es grundlegende Unterschiede zwischen Fachhochschulen und öffentlichen Universitäten: Während an den öffentlichen Universitäten und in den Bachelorstudien der Pädagogischen Hochschulen öffentlich-rechtliche Ausbildungsverhältnisse gelten, sind die Studien an Privatuniversitäten und Fachhochschulen über privatrechtliche Ausbildungsverträge geregelt. Eine weitere Besonderheit sind Masterstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen: Diese sind im Gegensatz zu den Bachelor-Studien privatrechtlich organisiert und werden meist über hohe Studiengebühren finanziert. Der Ablauf des Studienalltags ist an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen deutlich strukturierter als an den Universitäten. Dabei muss jedoch angemerkt werden, dass an den Universitäten nicht mehr jene Freiheit geboten wird, die ihr oft von außen zugeschrieben wird. Dies liegt sowohl an den neu eingeführten Voraussetzungsketten wie auch an einem immer weniger stark ausdifferenzierten Lehrangebot, das vor allem der knappen finanziellen Situation geschuldet ist.

Hinter den Kulissen

Generell besteht in Österreich eine diffuse Wolke an unterschiedlichen Ausbildungs- und Organisationsformen, die teils historisch gewachsen und teils durch halbherzige Reformen neu geschaffen wurde. Die ehemaligen Pädagogischen Akademien wurden zu Pädagogischen Hochschulen umgewandelt, wobei die Ausbildung von Lehrpersonen für den Pflichtschulbereich durch einen Wechsel der Türschilder akademisiert wurde. Dabei wurde weder die Ausbildung im Bereich der Kindergartenpädagogik berücksichtigt, noch wurde die institutionelle Trennung der Lehrpersonenausbildung zwischen Neuer Mittelschule (an PHs) und AHS-Unterstufe (an Universitäten) aufgelöst. Weitere Reformschritte müssen diese nur aus der Historie begründbaren Trennungen auflösen. Die Herausforderung wird dabei sein, die jeweiligen Stärken – Praxisbezug an den PHs und breitere fachlich-wissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten – in einem gemeinsamen System zu integrieren. Die derzeit bestehenden privaten Universitäten können in zwei Gruppen unterschieden werden: private, hauptsächlich aus Studiengebühren finanzierte Unis und solche, die von den Ländern getragen werden. Erstere stellen eine generelle Belastung für die Chancengleichheit im Hochschulbereich dar und sind daher abzulehnen. Ohnehin schon

1 Kohl, L. & Maurer, S. (2011). Wessen Autonomie? Zur Organisation der Hochschulen. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnen-schaft (Hg.): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien. S. 240.

2 Maltschnig, E. (2011). Bildung und regionale Ungleichheit. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnen-schaft (Hg.): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien. S. 108ff.

öffentlich durch Gebietskörperschaften finanzierte Hochschulen – oftmals ehemalige Konservatorien – müssen und können ohne weiteres als reguläre staatliche Universitäten übernommen und die Finanzierung im Rahmen des Finanzausgleichs angepasst werden. Überlegungen zum Bereich der Fachhochschulen sind oft Thema des öffentlichen Diskurses.

Zum einen zeigen sowohl Universitäten wie Fachhochschulen im jeweiligen Selbstverständnis Versuche, den eigenen Bereich durch Abwertung des jeweilig anderen aufzuwerten – so wird an den Fachhochschulen kritisiert, sie hingen am Gängelband einzelner Wirtschaftsunternehmen, und den Universitäten vorgeworfen, sie würden im Elfenbeinturm am Bedarf der Wirtschaft „vorbei produzieren“. Hinter diesen Vorwürfen steht allerdings nicht nur die Konkurrenz der Institutionen, sondern auch ein unterschiedliches Verständnis vom Sinn tertiärer Bildung; auf der einen Seite der Wunsch nach vollkommener Freiheit im Sinne einer Praxis wissenschaftlicher Erkenntnis jenseits gesellschaftlicher Anforderungen, auf der anderen Seite der Wunsch nach günstiger, anwendungsorientierter Ausbildung zum Wohle des Wirtschaftsstandortes. Die Beobachtung, dass sowohl innerhalb von Fachhochschulen der Wunsch nach Forschungsmöglichkeiten formuliert wird (Einheit von Forschung und Lehre) wie auch die Tendenz an den Universitäten, Studien praxisorientierter zu gestalten, können durchaus als Bestätigung der These angesehen werden, dass der Konflikt zwischen Fachhochschulen und Universitäten vor allem auf einer strategischen Ebene ausgetragen wird.

Forderungen

Die Trennung des tertiären Sektors in mehrere gänzlich verschiedene Organisationsformen ist nicht zu argumentieren. Für eine sinnvolle Organisation des Hochschulbereichs ist die dargelegte Zersplitterung hinderlich; sie erschwert den Wechsel zwischen unterschiedlichen Studientypen, schränkt Lehrende und Studierende in ihren Möglichkeiten ein und verhindert einen klaren Überblick über die finanzielle Lage an den Hochschulen. Demokratische Mitbestimmung kommt an allen aktuellen Hochschulen zu kurz und muss ausgebaut werden, ein mögliches Modell dafür wird im Abschnitt „Gremien“ erläutert. Bei der Umstellung auf einen gemeinsamen Hochschulsektor ist zu beachten, dass die Stärken der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – die höhere soziale Durchmischung sowie der Praxisbezug – nicht verloren gehen, sondern übertragen werden. Das dabei entstehende Spannungsfeld zwischen klarer Anleitung und individueller Freiheit kann im Idealfall zu einer der Kernkompetenzen der neuen Hochschulen werden. Um dies verwirklichen zu können, ist eine Zusammenführung der Organisationsformen nur als erster Schritt hin zu einem sozial gerechteren Hochschulsektor zu sehen; ein einheitliches Studienrecht ist

dafür sicher eine notwendige, wenngleich auch noch nicht hinreichende Bedingung. Gerechtigkeit im Zugang zu tertiärer Bildung wird erst in Verbindung mit den Forderungen der anderen Kapitel möglich werden.

Die Autonomie der Hochschulen

Mit Schlagwörtern wie „Autonomie“ und „New Public Management“ wurde das Universitätsgesetz 2002 von der damaligen Wissenschaftsministerin Elisabeth Gehrler angepriesen. Mit der Implementierung neuer Managementstrukturen, diversen Verschiebungen im Bereich der inneruniversitären Entscheidungskompetenzen sowie den Möglichkeiten zur Einmischung seitens des Wissenschaftsministeriums sollten die Universitäten künftig wie Unternehmen geführt werden. Doch statt einer Reform in Richtung Autonomie und Selbstverwaltung der Hochschulen bewirkte das UG 2002 eine stärkere Abhängigkeit der Universitäten vom Ministerium. Eine Problematik, auf die bereits während der Begutachtung des Gesetzesvorschlages von Seiten der Studierenden und von vielen anderen verwiesen wurde. Im Fall von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ist die Entstehungsgeschichte zwar eine andere, von echter Autonomie kann jedoch bei keinem dieser Sektoren gesprochen werden. Gerade die Pädagogischen Hochschulen stehen und standen schon immer in einem Verhältnis starker Abhängigkeit zum Ministerium. Hier ist seit jeher das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (mittlerweile Bildungsministerium) in sämtliche Entscheidungen und Gremien stark miteinbezogen, sowohl in Aufsichts- als auch Entscheidungsfunktion, weshalb von einer Autonomie an PHs nicht gesprochen werden kann.

UG 2002 – Die Umsetzung der „autonomen Universitäten“

Schon die Entstehungsgeschichte des Universitätsgesetzes 2002 ist ein Paradebeispiel für den Abbau demokratischer Prozesse in der Hochschulpolitik, der im fertigen Gesetzestext seinen vorläufigen Höhepunkt gefunden hat. Von über 240 Stellungnahmen, die zum „Gestaltungsvorschlag“ vom August 2001 und dem ersten Gesetzesentwurf für das Universitätsgesetz im März 2002 eingelangt sind, fand schließlich keine einzige Niederschlag im finalen Gesetz. Bereits damals gab es Kritik an der politischen Ausrichtung des Vorhabens und der geplanten Ökonomisierung der Hochschulen. Anstatt eines breiten gesellschaftlichen Prozesses brachte die Reform eine starke Hierarchisierung und Entdemokratisierung der Hochschulen, die im Eiltempo umgesetzt wurden. Vor allem die Mitbestimmungsrechte von Studierenden und dem wissenschaftlichen Personal wurden stark beschränkt. Rechte, die bei der Gründung der Fachhochschulen oder Pädagogischen

Hochschulen erst gar nicht in deren gesetzliche Grundlagen aufgenommen wurden, wurden durch die Einführung des UG 2002 an Universitäten abgebaut. Aber auch die wirtschaftliche Ausrichtung, die den Fachhochschulen seit Anbeginn anhaftet, wurde innerhalb der Universitäten durch die Reform massiv gestärkt.

Der Universitätsrat und seine Folgen

Entgegen der angekündigten Autonomie brachte das Universitätsgesetz zusätzliche Abhängigkeiten. Mit der Einführung des Universitätsrats wurde ein neues Entscheidungsorgan eingesetzt, das dem Ministerium seither starken Einfluss an den Universitäten ermöglicht. Über den Universitätsrat kann das Ministerium vielfältig in die Universitätsangelegenheiten eingreifen, bei Fragen zur Organisation, zu Forschung und Lehre und in allen finanziellen Fragen wanderten Entscheidungskompetenzen vom Senat an den Universitätsrat. Sogar die Rektor_innenwahl wurde von einer zumindest annähernd repräsentativen Wahl auf eine Entscheidung im Universitätsrat reduziert. So entscheidet der meist fünfköpfige Universitätsrat, der zumindest zur Hälfte auf Vorschlag des_der Bundesminister_in von der Bundesregierung beschickt und insgesamt nur durch universitätsexterne Personen besetzt wird, über die höchste Position innerhalb der Universität. Wenn außerdem mindestens die Hälfte der Mitglieder, im Streitfall sogar ein Mitglied mehr als die Hälfte des Universitätsrats von der Bundesregierung bzw. dem Wissenschaftsministerium entsandt werden, kann wohl kaum von Autonomie gesprochen werden. Die Universitäten wurden dadurch in ihren bisherigen Selbstverwaltungsrechten vor allem in den inneruniversitären Strukturen radikal beschnitten.

Andere Ausformungen der „neuen Uniautonomie“

Autonom kann nur handeln, wer auch finanziell unabhängig ist. Doch auch die Finanzierung der Hochschulen führte durch die Einführung willkürlich auszuverhandelnder Leistungsvereinbarungen zu einer neuen zusätzlichen Steuermöglichkeit des Wissenschafts- aber auch des Finanzministeriums. Aber nicht nur in der Beziehung zwischen Politik und Universität wurden zusätzliche Abhängigkeiten geschaffen, innerhalb der Universität brachte die Kürzung demokratischer Mitbestimmungsrechte des Senats das genaue Gegenteil von Autonomie. Die Verschiebung von Entscheidungskompetenzen in monokratische Hierarchiestrukturen förderte und fördert noch heute Top-Down Strategien in der internen Hochschulorganisation.

Forderungen

Vor allem die Frage, wie stark der Einfluss der Politik und zentraler Verwaltungsstellen sein kann und muss, bzw. ob Autonomie und Unabhängigkeit bedeutet, dass Standorten komplett freie Hand gelassen wird, spielt in

der Ausgestaltung der Autonomie eine wichtige Rolle. Es braucht zentrale Steuerungsmechanismen, um kritische Wissenschaft fördern zu können, aber auch um eine österreichweite Entwicklung in Form von Rahmenbedingungen zu schaffen, Verfehlungen im Bereich von Anrechenbarkeiten abzubauen und gesellschaftlich relevante Ziele (wie etwa Frauenförderung) zu forcieren. Doch darf Autonomie nicht bedeuten, dass die Politik (egal ob transparent oder durch undurchsichtige Prozesse) über die Leistungsvereinbarungen in hochschulinterne Prozesse wie zum Beispiel Einstellungsverfahren oder die Curriculagegestaltung eingreifen kann. Autonomie und somit Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit in Wissenschaft und Forschung ist eine Grundbedingung für kritische und unabhängige Auseinandersetzung mit den Inhalten und Aufgaben der Hochschulen. Eng verwoben mit der Frage, wie eine alternative Hochschulorganisation konzipiert werden kann, ist die Definition von Autonomie.

Diese zwei Aspekte – einerseits die Forderung nach Unabhängigkeit der Hochschulen von politischen und wirtschaftlichen Zwängen, andererseits das Wahrnehmen der Verantwortung von Hochschulen gegenüber der Gesellschaft und damit die Erfüllung von gesellschaftspolitischen Aufträgen – zu vereinen, stellt die große Herausforderung bei der Definition des Autonomiebegriffs dar. Ziel ist es, die Hochschulen als Orte der kritischen, wissenschaftlichen Auseinandersetzung und der Weiterentwicklung von Gesellschaft und Demokratie zu begreifen, was sich grundlegend in der Organisation der Hochschulen und damit im Begriff der Autonomie niederschlagen muss.

Autonomie durch Demokratie

Nur eine demokratisch konstituierte Hochschule mit gleichberechtigt besetzten und transparent arbeitenden Hochschulgremien ist fähig, funktionierende Hochschulorganisation zu gestalten, Budgetmittel zielgenau zuzuweisen und die Hochschulen fruchtbar weiterzuentwickeln. Der Begriff der Autonomie ist untrennbar verbunden mit der Umsetzung demokratischer Entscheidungsstrukturen sowie interner Selbstverantwortung und Selbstverwaltung einzelner Einheiten. Nur so ist kreatives Zusammenarbeiten der einzelnen Hochschulangehörigen möglich und sinnvoll. Entscheidungen über Strategien, Profilbildung und Schwerpunktsetzungen einer Hochschule dürfen nicht an Managementstrukturen ausgelagert werden, sondern müssen von demokratisch gewählten Vertreter_innen aller Betroffenen innerhalb der Hochschulen gefällt werden. Nur so können alle Kompetenzen der einzelnen Hochschulgruppen gebündelt werden.

Autonomie durch finanzielle Unabhängigkeit

Autonomie bedeutet Unabhängigkeit von wirtschaftlichem Druck und den daraus entstehenden Zwängen, daher spielt Planbarkeit in der Finanzierung

eine wichtige Rolle, um die Umsetzung echter Autonomie zu gewährleisten. Hochschulen müssen aus der Position der Bittstellerinnen gegenüber dem Wissenschaftsministerium befreit werden. Daher ist ein ausgebautes Klage-recht der Hochschulen gegenüber dem Bund unumgänglich, damit finanzielle Verpflichtungen der Regierung gegenüber den Bildungseinrichtungen nicht mehr als Druckmittel benutzt werden können. Rechte und Pflichten müssen von beiden Seiten klar eingehalten werden, tertiäre Bildung darf nicht länger Spielwiese für ideologisch motivierte Experimente sein. → Mehr zur finanziellen Unabhängigkeit der Hochschulen ist im Kapitel Hochschulfinanzierung ausgeführt.

Autonomie durch echte Qualitätssicherung

In der Qualitätssicherung kann der marktwirtschaftliche Leistungsbegriff nicht das alleinige Kriterium sein. Im Zusammenwirken aller Gruppierungen an Hochschulen müssen Instrumente entwickelt werden, die eine langfristige Qualitätssicherung ermöglichen und die fachspezifischen Gegebenheiten berücksichtigen. → Mehr zur Qualitätssicherung an Hochschulen findet sich im Kapitel Qualität der Lehre.

Autonomie mit gesellschaftlicher und politischer Verantwortung

Echte Hochschulautonomie zu ermöglichen bedeutet nicht die gesellschaftliche Verantwortung der Politik gegenüber den Hochschulen zu negieren. Sie bedeutet die gemeinsame Konzeption einer neuen Hochschule, die unter Beibehaltung der Verantwortung von Regierung und Gesellschaft – die sich in der Verfolgung gesamtgesellschaftlicher Ziele, aber auch in der finanziellen Verantwortung gegenüber dem tertiären Sektor besonders niederschlägt – demokratisch ihre eigenen Angelegenheiten regeln kann. Wie das in der konkreten Umsetzung aussehen kann ist maßgeblich abhängig von der Gestaltung hochschulinterner Gremien, der Kompetenzverteilung sowie den Steuerungsmöglichkeiten seitens der Politik gegenüber den Hochschulen und der budgetären Planbarkeit seitens der Hochschulen bzw. der einzelnen Organisationseinheiten. Deshalb liegt der Fokus schließlich auf den Möglichkeiten innerhalb der Hochschulorganisation diese Ziele umzusetzen.

Gremien

Nunmehr etliche Jahre nach dem Inkrafttreten des UG 2002 sind die Nachteile des Systemwechsels eklatant sichtbar geworden: Statt fachlich-kollegialem Austausch dominieren isolierte Managemententscheidungen monokratischer Funktionsträger_innen; Evaluation und Korrektur finden auf der Ebene der Entscheidungsträger_innen praktisch nicht statt. Verschärft durch die chronische Unterfinanzierung der Hochschulen konnte eine At-

mosphäre des Misstrauens überhandnehmen, die dem Grundgedanken der Freiheit der Wissenschaft und Lehre diametral gegenübersteht. Es lässt sich klar diagnostizieren, dass das Experiment des unternehmerischen Managements für Hochschulen grundlegend gescheitert ist. Organisationsrechtlich sind die Hochschulen mit einem Konstrukt konfrontiert, das ihnen eine hierarchische Struktur mit konsensuellem Einschlag verordnet hat, mit dessen Widersprüchen und Implikationen niemand wirklich umzugehen weiß. Das Defizit an Mitgestaltungsmöglichkeit von Hochschulangehörigen, das insbesondere die Gruppe der Studierenden betrifft, hat sich aus dem Stadium einer politischen Forderung, die von vielen zunächst nur als reflexhaft empfunden wurde, zum praktisch spürbaren Phänomen entwickelt.

Hochschulen leben im Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf Unabhängigkeit und der staatlichen Finanzierung von öffentlichem Bildungsgut. Sie sollten deshalb bei der Entwicklung einer von Rechtssicherheit und praktischem Sachverstand getragenen Realverfassung richtungsweisend sein. Ihre Organisation muss sich an den Erfordernissen hochschulspezifischer Aufgabenstellungen orientieren und Wirtschaftlichkeit ausschließlich an diesen Aufgabenstellungen messen. Sie muss weiters sämtliche Hochschulangehörige in den strategischen Entscheidungsprozess einbinden, Zusammenhalt fördern, Planbarkeit ermöglichen und Fairness verwirklichen. Eine verstärkte Mitbestimmung der Studierenden und der wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen auf allen Entscheidungsebenen muss dem Umstand Rechnung tragen, dass zielorientierter Input für Weiterentwicklung besser von den Beteiligten ausgeht, um deren Zukunft es geht, als von Funktionsträger_innen mit strukturell abgrenzbaren Eigeninteressen. Richtungsweisend kann eine Neugestaltung des Hochschulwesens nur sein, wenn sie den Studierenden, die den größten Teil der Hochschulangehörigen ausmachen, als Zukunftsträger_innen tatsächliche Mitbestimmungsrechte im Organisationsgefüge einräumt.

Grundsätze der Organisation

Die Kuriengrenze innerhalb des Personals muss fallen, sodass der Kurie des wissenschaftlichen/künstlerischen Personals die Kurie der Studierenden gegenübersteht, mit angemessener Einbeziehung von Vertreter_innen des allgemeinen Personals.

Innerhalb der Vertretungsgruppen soll ein mindestens fünfzigprozentiger Frauenanteil obligatorisch sein, außerdem soll es in jedem Gremium möglich sein, Frauenausschüsse zu bilden. Der Senat stellt das zentrale und wichtigste Entscheidungsgremium mit Kompetenzhoheit über die strategische und organisatorische Ausrichtung der Hochschule dar, in dem vor allem Studierende endlich ausreichende Vertretung erfahren. Demgegen-

über erfolgt die Neuausrichtung des Rektorats unter dem Gesichtspunkt der Gewaltenteilung als ausführendes Vollzugsorgan auf der Grundlage der Beschlüsse der vorarbeitenden Organe - insbesondere Senat. Der Universitätsrat wird neu gestaltet und soll ein ordentliches Aufsichtsgremium darstellen und nicht mehr die jetzige Einflussnahme von Politik in die Budgetierung der Universitäten. Dies impliziert ein modernes, sinnvolles Ineinandergreifen von Kompetenz- und Verantwortungsbereichen mit klarer Zuordnung und Überprüfbarkeit.

Als Kontrollinstanzen werden die bestehenden Einrichtungen (Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen und Schiedskommission) aufgewertet und deren Durchsetzungsinstrumentarium erweitert.

Die Aufgabe der Wahl des_der Rektor_in bleibt beim Senat, welcher demokratiepolitisch aufgewertet wird. Der Senat entscheidet nach einem Dreier-Vorschlag, der von einer Findungskommission erbracht wird, die aus Vertreter_innen der drei im Senat vertretenen Kurien besteht. Die Vizerektor_innen wählt der Senat auf Vorschlag des_der Rektors_Rektorin.

Senat

Der Senat stellt das zentrale demokratische Vertretungsorgan aller Hochschulen dar und ihm obliegen somit die wichtigsten innerhochschulischen Entscheidungen. Der Senat hat folgende Kompetenzen:

Satzung, Entwicklungs - und Organisationsplan werden in vorgelagerten Arbeitsgruppen erstellt und vom Senat überarbeitet und mit einfacher Mehrheit beschlossen. Arbeitsgruppen bzw. Untergruppen sollen laut Satzung das gleiche Verhältnis bei der Besetzung haben wie der Senat.

Außerdem werden hier die Anzahl der Vizerektor_innen und ihre Zuständigkeiten sowie die Besetzung von Kommissionen nach Senatskurienverhältnis beschlossen. Es obliegt dem Senat zudem die Ausschreibung, die Wahl und die Abwahl des_der Rektors_Rektorin.

Der Senat entscheidet auch in zweiter Instanz über die Entscheidungen der Studienrechtskommission (Einsetzung einer Rechtsmittelkommission zur Vorbereitung von Gutachten in Beschwerdeverfahren in Studienangelegenheiten nach dem gleichen Verhältnis der Besetzung vom Senat). Im Senat soll es eine fünfzigprozentige Frauenquote geben und kein Mann darf einem Mann auf einen Posten folgen. Zudem soll der_die Vorsitzende immer aus einer anderen Kurie kommen. Der stellvertretende Vorsitz soll nicht der gleichen Kurie wie der des Vorsitzes angehören und sollte es mehrere Stellvertretungen geben, dürfen dabei nicht mehr als zwei Per-

sonen aus derselben Kurie stammen. Diese Funktionen werden zwei Jahre lang ausgeübt. Wichtig ist auch, dass die Möglichkeit des votum separatums bestehen soll, das heißt ein Minderheitenrecht. Wenn zum Beispiel die Studierendenkurie geschlossen gegen einen Antrag stimmt, aber keine Mehrheit bekommt, dann darf sie einen Antrag auf ein Votum seperatum stellen. Dann wird innerhalb von sieben Tagen eine schriftliche Stellungnahme zu der Abstimmung abgeben, welches dem Protokoll beigelegt werden muss.

Zusammensetzung/Größe

wissenschaftliches/künstlerisches Personal : Studierende : allgemeines Personal - mind. 5:5:2, mit einer fünfzigprozentigen Frauenquote. Die konkrete Größe richtet sich nach der Anzahl der Hochschulangehörigen in analoger Anwendung der Vorschrift für die Betriebsratsgröße gemäß dem Arbeitsverfassungsgesetz.

Rektorat

Das Rektorat ist allgemein für das Personal und für die Personalverwaltung zuständig. Nach Beschluss des Entwicklungsplanes ist das Rektorat auch für die Budgetverwaltung zuständig - außerdem ist es dem Senat weisungsgebunden. Bei der Auswahl von Rektor_in und Vizerektor_innen muss auch auf die Frauenquote geachtet werden.

Der_die Rektor_in kann zweimal wiedergewählt werden und muss folgendes Anforderungsprofil erfüllen:

- » §21 Abs 4, 5 UG sind analog anzuwenden (bei einer Wiederwahl gilt der Teil "die an der betreffenden Universität in den letzten vier Jahren Mitglied des Rektorats waren" nicht) "Dem Universitätsrat dürfen Mitglieder der Bundesregierung, Staatssekretärinnen und Staatssekretäre, Mitglieder einer Landesregierung, Mitglieder des Nationalrats, des Bundesrats oder eines sonstigen allgemeinen Vertretungskörpers und Funktionäre einer politischen Partei sowie Personen nicht angehören, die eine dieser Funktionen in den letzten vier Jahren ausgeübt haben oder die an der betreffenden Universität in den letzten vier Jahren Mitglied des Rektorats waren."
- » abgeschlossenes Studium
- » sollte zumindest Studienprogrammleiter_in oder Insitutsleiter_in gewesen sein; das heißt eine leitende Funktion im Bereich Lehre und Forschung sollte der Kandidatur als Rektor_in vorausgehen
- » zweimalige Wiederwahl ist möglich

Studienrechtskommission

Zu den Aufgaben der Kommission zählen vor allem die erstinstanzlichen Entscheidungen in Studienrechtsangelegenheiten und die Überprüfung der Zulassungsvoraussetzung (z.B. Beglaubigung von Zeugnissen). Die Kommission kann eine Geschäftsordnung beschließen. Die Beschickung erfolgt durch den Senat. Dabei darf der Senat keine Mitglieder entsenden, die dem Senat angehören.

Größe

mind. acht Personen, bei mehr als acht Personen: max. halbe Senatsgröße.

Curricularkommission

Die Curricularkommission bleibt wie nach derzeit geltendem Recht eine Unterkommission des Senats (§ 25 Abs 8 Z. 3 UG 2002). Aufgabe ist die Erstellung und Änderung der Curricula mit Stellungnahmerecht des_der Rektor_in. Bei der Gestaltung der Curricula muss bei jedem Studienfach berücksichtigt werden, dass 25% der vorgeschriebenen ECTS – Punkte frei gewählt werden können. Dies soll eine einfachere Anrechenbarkeit gewährleisten. Es besteht die Verpflichtung zur Veröffentlichung aller Entwürfe vor Beschlussfassung.

Zusammensetzung/Größe

max. halbe Senatsgröße (Senat entscheidet); Beschickung durch den Senat im Verhältnis 50 : 50 mit einer beratenden Stimme des allgemeinen Personals.

Schiedskommission

Ihre Kompetenzen entsprechen der derzeitigen Rechtslage (§ 43 UG 2002) allerdings mit bindender Entscheidungsbefugnis in Konfliktfällen, dies betrifft insbesondere Streitigkeiten bei der Budgetzuteilung. Zu der im § 43 Abs 9 UG 2002 geregelten Zusammensetzung kommen zwei ÖH-Vertreter_innen hinzu.

Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen

Sein Profil entspricht im Wesentlichen der bisherigen Kompetenzlage und Zusammensetzung gem. § 42 UG 2002 mit erweiterten Mitwirkungsrechten bei Stellenbesetzungen (Recht auf Einsicht und Stellungnahme in allen Verfahrenslagen) und beim Gender Budgeting (--> s. Kapitel Hochschulfinanzierung). Um die Unabhängigkeit des Arbeitskreises zu gewährleisten, werden die Mitglieder des AKG arbeitsrechtlich, in Bezug auf Kündigungsschutz, mit Betriebsrät_innen gleichgestellt.

Studienkonferenz

Die Studienprogrammleiter_innen sind für die Studienorganisation sowie Aufgaben des Studienrechts verantwortlich. Außerdem fungieren sie als Auskunftspersonen für Studierende.

Um dem neuen demokratischen Aufbau der Hochschulen gerecht zu werden, wird die Studienkonferenz verpflichtend eingerichtet und setzt sich mit einfacher Mehrheit eine eigene Geschäftsordnung. Die Studienkonferenz setzt sich mit einer 50/50 Quote aus Lehrenden und Studierenden zusammen und fällt für die Studienprogrammleitung bindende Beschlüsse.

Der die Studienprogrammleiter_in wird auf Vorschlag der Institutsleitung vom Senat, für eine Dauer von 2 Jahren, gewählt.

Literaturverzeichnis

- Bundesgesetz vom 11. April 1975 über die Organisation der Universitäten (Universitäts-Organisationsgesetz – UOG), BGBl. Nr. 258/1975.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten (UOG 1993), BGBl. Nr. 805/1993.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002), BGBl.120/2002.
- Kohl, L. & Maurer, S. (2011). Wessen Autonomie? Zur Organisation der Hochschulen. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien.
- Maltschnig, E. (2011). Bildung und regionale Ungleichheit. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien.



Wissenschaft & Forschung

02

Wissenschaft und Forschung

Das Thema „Wissenschaft und Forschung“ ist ein sehr breites Feld, das sowohl aus gesellschaftlicher Perspektive als auch direkt für Forschende und Studierende von großem Interesse ist. Von Hochschulen wird einerseits erwartet, wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren, die zu einer positiven Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen, andererseits sollen sie Studierende auf ihrem Bildungsweg begleiten. Die Rahmenbedingungen, unter denen geforscht und gelehrt wird, sind ein zentraler Aspekt, der massiv über die Qualität beider Komponenten entscheidet. Dabei geht es um Fragen der Ausstattung der Hochschulen, Arbeitsbedingungen und berufliche Perspektiven der an den Hochschulen Beschäftigten sowie ihre Partizipationsmöglichkeiten. Der Zusammenhang zwischen guten Arbeitsbedingungen und guter Wissenschaft ist offensichtlich, erlangt jedoch kaum Beachtung in der derzeitigen Hochschuldebatte.

Mit dem UG 2002 und der Autonomie der Universitäten traten massive Änderungen im Personalbereich in Kraft. Seit damals ist es zwar gelungen einen Kollektivvertrag zu entwickeln, Fachhochschulen sind von diesem jedoch nach wie vor nicht erfasst. Mit der UG-Novelle 2015 wurde auch das Thema der Laufbahnstellen breiter diskutiert. Denn die prekären Bedingungen universitärer (und außeruniversitärer) Wissensarbeit sind bereits seit langem ein brennendes Thema. Dieses Kapitel versucht die Situation der Universitätsangehörigen in den Blick zu nehmen und die Problemfelder der verschiedenen Personengruppen zu beleuchten.

Die Ausarbeitung folgt dabei folgender Struktur:

Der erste Abschnitt thematisiert verschiedene Probleme in Zusammenhang mit Beschäftigungsverhältnissen von Wissenschaftler_innen – angefangen bei den Doktorand_innen über die nachfolgende „Post-Doc-Phase“, Lektor_innen und Drittmittelangestellte bis hin zu den Professor_innen. Daran anknüpfend legen wir unsere Folgerungen und Lösungsansätze dar.

Anschließend folgt ein Exkurs zum Thema Gleichstellungspolitik und Frauenförderung. Neben einer Analyse der derzeitigen Situation steht vor allem die Frage nach verbindlichen Regelungen im Zentrum.

Im darauf folgenden Unterkapitel wird ein Überblick über Probleme im Spannungsfeld der Evaluierung wissenschaftlicher Leistung gegeben. Was wird von Wissenschaftler_innen unter welchen Bedingungen gefordert? Wer entscheidet über die Qualität? Was wird gewertet und was nicht? Des Weiteren wird die umstrittene Frage der Drittmittelgelder diskutiert. Daran anknüpfend werden Änderungs- und Lösungsvorschläge präsentiert. Allen Ausführungen dieses Beitrags liegt das Leitbild einer Einheit von Forschung und Lehre zugrunde.

Methodik

Entscheidend für die erste Auflage war die methodisch diverse Beschäftigung einer Arbeitsgruppe mit dem Thema „Wissenschaft und Forschung“. Im Vorfeld gab es einerseits regelmäßige Arbeitsgruppentreffen, an denen Studierende und die Wissenschaftsexpertin Katharina Mader (Wirtschaftsuniversität Wien) teilnahmen. Auch Fabian Unterlass (Institut für Wirtschaftsforschung) stand beratend zur Seite. Andererseits wurden mittels Interviews 20 weitere in der Hochschulforschung tätige Personen befragt (siehe Anhang), um den Blickwinkel der betroffenen Personen miteinzubeziehen und der Vielschichtigkeit des Themas Rechnung zu tragen. Die Befragten sind bzw. waren zum Zeitpunkt der Befragung an der Universität Wien, der Technischen Universität Wien (TU Wien), der Akademie der Bildenden Künste, der FH Technikum Wien, der Universität für Bodenkultur Wien (BOKU Wien), der Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien) und an der Medizinischen Universität Wien (MedUni Wien) tätig (siehe Anhang). Insgesamt ist es gelungen eine Fülle von Beschäftigungsverhältnissen, Forschungsrichtungen und Lebensläufen abzudecken und so teils spezifische, teils allgemeine Probleme zu identifizieren. Für diese Auflage des Forum Hochschule flossen in weiterer Folge eine Reihe von Daten zur Situation der Uniangehörigen sowie konkret zur Situation von Frauen in der Wissenschaft ein. Außerdem wurden Änderungen, die durch die UG-Novelle 2015 verursacht wurden, behandelt. Wichtig ist auch, dass die Situation der FH-Angehörigen stärker mit einbezogen wurde, da die privatrechtliche Organisationsstruktur der Fachhochschulen sie vor spezielle Herausforderungen stellt. Dabei wurde der bestehende Aufbau des Kapitels weitestgehend beibehalten.

Wissenschaftliche Karriere

Die Form der Beschäftigung, also die Bedingungen, unter welchen Wissenschaft überhaupt betrieben werden kann, ist eine grundlegende Determinante wissenschaftlichen Arbeitens. Die Interviewpartner_innen haben vielfach insbesondere die prekäre Lage von Jungwissenschaftler_innen und die Schwierigkeit, in der Wissenschaft Fuß zu fassen sowie das oftmals frühe Ende einer wissenschaftlichen Karriere mangels langfristiger Anstellungsverhältnisse betont.

Zur derzeitigen Regelung der Dienstverhältnisse an den Universitäten

Im Universitätsbericht 2011 heißt es „Als autonome Einrichtungen verfügen die Universitäten über eine umfassende Geschäftsfähigkeit [...]. Damit einhergehend haben die Universitäten seit dem Wirksamwerden des Universitätsgesetzes von 2002 am 1. Jänner 2004 die volle Personalhoheit über die in ihrem Bereich aufzunehmenden und beschäftigten Bediensteten“.¹ Es wurde ein kollektivvertragsfähiger Dachverband gegründet, um die Ausgestaltung der Verträge beispielsweise hinsichtlich Entlohnung und Sozialleistungen zu verhandeln. Der Kollektivvertrag samt Dachverband der Universitäten trat am 1. Oktober 2009 in Kraft. Ausgehend von der organisationsrechtlichen Gliederung im Universitätsgesetz (UG) erfasst der Kollektivvertrag folgende Kategorien des Universitätspersonals: wissenschaftliches/künstlerisches Personal und allgemeines Personal. Zudem gibt es noch Drittmittelpersonal und freiberufliches Personal. Letztere stehen in einem freien Dienstverhältnis mit der Universität, das nicht kollektivvertraglich geregelt ist (ebd.). Für das wissenschaftliche Personal gibt es einerseits Laufbahn- bzw. Karrierestellen, andererseits Rotations- bzw. Fluktuationsstellen. Bei Karrierestellen handelt es sich um Stellen, bei denen Angehörige des wissenschaftlichen Universitätspersonals im Falle der erfolgreichen Umsetzung einer Qualifizierungsvereinbarung oder einer Betriebsvereinbarung in ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit übertreten können. Fluktuationsstellen sind im Gegensatz dazu zeitlich befristete Stellen, die nach Auslaufen des Arbeitsverhältnisses des_der aktuellen Stelleninhaber_in erneut nur befristet besetzt werden können.² Dem Universitätsbericht 2011 ist zu entnehmen, dass die Mehrzahl der Universitäten einen Anteil von 50 Prozent oder mehr an flexiblen Stellen anstrebt.³

Auswirkungen der Neuregelung auf die Dienstverhältnisse

Die Ausgliederung der Universitäten aus dem Bundesbudget durch das UG 2002 hat gravierende dienstrechtliche Folgen gehabt: Das akademische Personal steht nicht länger in einem öffentlichen, sondern nunmehr in einem privatrechtlichen Dienstverhältnis. Von der Personalvertretung und einem Großteil der Betroffenen wurde (und wird) dies als deutliche Verschlechterung empfunden.⁴

Gab es zuvor noch die Möglichkeit, als Angehörige_r des Mittelbaus unbefristet angestellt zu werden und in einen Beamt_innenstatus gehoben zu werden, so gibt es in Folge der UG-Novelle nur mehr befristete Stellen auf dieser Ebene. „Der gesamte ‚neue Mittelbau‘, also Inhaber (sic!) unterschiedlicher Prä- und Postdoc-Stellen, wurde zu einer zeitlich befristeten Angestelltengruppe umgewandelt, deren Verträge mit Bezugnahme auf die so-

1 BMWF - Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2011). Universitätsbericht 2011. Wien. S. 73.

2 Universität Graz (2009). Betriebsvereinbarung über die wissenschaftliche Karriere an der Universität Graz. URL: [https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.displayHTML?pNr=141811&pQuery=\[22.03.2019\]](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.displayHTML?pNr=141811&pQuery=[22.03.2019]).

3 BMWF (2011). S. 86.

4 Janger, J. & Pechar, H. (2010). Organisatorische Rahmenbedingungen für die Entstehung und Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Qualität an Österreichs Universitäten. Wirtschaftsforschungsinstitut. Wien. S. 31.

genannte ‚Kettenvertragsregelung‘ nach (max.) acht Jahren nicht verlängert werden können (§ 109 UG 2002)“.⁵ „Ein einheitliches Laufbahn- und Karriere-remodell“ gibt es nach Pasternack „im österreichischen Universitätssystem de jure nicht mehr“.⁶ Die Frage, wie lange die Pause zwischen zwei befristeten Anstellungen sein muss, um nicht von einem Kettenvertrag zu sprechen, ist bis jetzt ungeklärt geblieben.

Das Problem liegt jedoch nicht so sehr in der Kettenvertragsregel an sich, sondern vielmehr in der Handhabung eben dieser. Weder das UG noch die Kollektivvertragsregelung schließen prinzipiell unbefristete Verträge aus. „Die ‚Kettenvertragsregelung‘ besagt im Grunde nur, dass bei Überschreiten der 6 (bzw. 8) Jahre jeder Arbeitsvertrag beim gleichen Arbeitgeber/bei der gleichen Arbeitgeberin rechtlich automatisch als unbefristet gilt“.⁷ Der Kern des Problems, dass angehende Wissenschaftler_innen keine durchgehenden Karriereverläufe mehr planen können, liegt also vor allem in der Auslegung der gesetzlichen Regelung.

Eine Folge der derzeitigen Handhabung des bestehenden Gesetzes ist beispielsweise, dass junge Wissenschaftler_innen Teilzeitstellen annehmen, die aber de facto den Arbeitsaufwand einer Vollzeitstelle bedeuten, damit sich die maximale Anstellungszeit auf acht Jahre erhöht. Für die Hochschulen als Arbeitgeber_innen ist dies eine Variante, Vollzeit-Arbeitsstellen mit Teilzeitverträgen abzuspeisen. Für die Wissenschaftler_innen bedeutet das, nach den maximal acht Jahren erneut auf Stellensuche zu gehen, oder bzw. (gezwungenermaßen) ins Ausland zu gehen – mit beträchtlichen Konsequenzen, unter anderem für das Privatleben (Partner_innenschaft, Betreuungspflichten etc.) – oder in der Privatwirtschaft tätig zu werden.

Erschwerend kommt hinzu, dass – obwohl das gesamte System vorrangig darauf ausgelegt ist, eine Professor_innenstelle mit unbefristetem Vertrag zu erlangen – diese nur einen Bruchteil der gesamten Personalposten ausmachen, also nur für wenige die Möglichkeit besteht, jemals in diese Position zu gelangen (siehe Abbildung 1).

5 Tieber, C. & Schmidinger T. (2011). Von Ketten und anderen Verträgen: Zur Lage der Lehrenden und Forschenden an Österreichs Hochschulen. In: Interessengemeinschaft LektorInnen und WissensarbeiterInnen, Wissensarbeit prekär organisiert. Digidruck: Wien. S. 13.

6 Pasternack, P. (2008). Länderstudie: Österreich. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg). Zwischen Promotion und Professur - das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Akademische Verlagsanstalt: Leipzig. S. 285.

7 Sigl, L. (2011). (Selbst-)Organisation in der Wissensarbeit. In: Interessengemeinschaft LektorInnen und WissensarbeiterInnen. Wissensarbeit prekär organisiert. Digidruck: Wien. S. 19.

Dienstverhältnisse an Universitäten

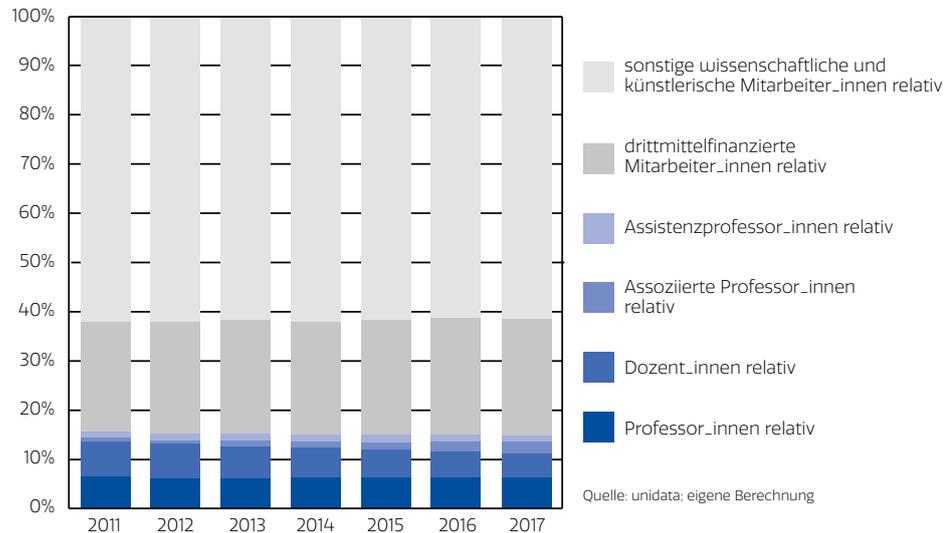


Abbildung 1 Dienstverhältnisse an Universitäten

Die derzeitige Personalsituation stellt viele Institute vor das Problem, nicht mehr langfristig planen zu können, weil der Anteil an Personen, die mehr als sechs Jahre am gleichen Institut arbeiten, laufend sinkt. Einerseits werden dadurch größere, längerfristige Forschungsvorhaben nahezu verunmöglicht. Andererseits fehlen Anreize für Professor_innen, junge Kolleg_innen intensiv und gut zu betreuen und ihr Know-How weiterzugeben, weil ein Verlassen des Instituts seitens der Jüngeren schon von vornherein feststeht. Hans Pechar hält dazu fest, dass „Massenhochschulsysteme, in denen nahezu die Hälfte der Alterskohorte irgendeine Form tertiärer Ausbildung absolviert, benötigen nicht nur ein differenziertes Lehrangebot, sondern auch eine Differenzierung im Profil des akademischen Personals. In den Habilitationssystemen des deutschsprachigen Raums gilt nur eine Professur, bei der Forschung und Lehre gleich gewichtet sind, als vollwertige akademische Position, die mit einer regulären und unbefristeten Stelle abgesichert ist. Die Fixierung auf dieses Rollenbild steht in eklatantem Widerspruch zur faktischen Entwicklung, bei der Forschung (Drittmittelpersonal) und Lehre (Lektoren [sic!]) für wachsende Teile des universitären Aufgabenspektrums entkoppelt werden. Die Erosion der „Einheit von Forschung und Lehre“ wird sich nicht umkehren lassen. Die Leitkonzepte für reguläre akademische Arbeit müssen dem Rechnung tragen. Für jene Teile des akademischen Personals, die derzeit unter prekären Bedingungen arbeiten, sollten Beschäftigungsprofile mit besserer sozialer Absicherung und größerer Planungssicherheit entwickelt werden“ (Pechar, 2017).⁸

⁸ Pechar, H. (2017). Prekäre akademische Beschäftigung nimmt zu. Wie kann man gegensteuern? APA Science. URL: https://science.apa.at/dossier/Prekaere_akademische_Beschaeftigung_nimmt_zu_Wie_kann_man_gegensteuern/SCI_20170822_SCI76174351437540272 [8.2.2019].

Obwohl der Universitätsbericht 2017 festhält, dass durch die UG-Novelle 2015 „neue gesetzliche Regelungen für durchgängigere Karrierewege etabliert“ werden konnten⁹, ist der Anteil von Laufbahnstellen an österreichischen Universitäten nach wie vor relativ gering. Hans Pechar hat dazu in einer Analyse 2017 festgehalten, dass sich die Aussicht auf eine stabile Beschäftigung für die Mehrheit der Universitätsangehörigen verschlechtert hat. Er macht zwei Trends dafür verantwortlich: Die Erfüllung eines wachsenden Anteils der Lehre durch befristet beschäftigte Lehrkräfte sowie die Veränderung in der Finanzierung von universitärer Forschung (weg von Basisfinanzierung hin zu Antragsforschung), die einhergeht mit einem Abbau von fest angestelltem Personal und einem immer höheren Anteil von befristeten Drittmittelbeschäftigten.¹⁰

Die Forderung, auf diese Entwicklung mit einem Wechsel vom bestehenden Kuriensmodell in ein Faculty-Modell zu reagieren, besteht seit langem. 2008 wurde etwa im damaligen Regierungsprogramm festgehalten, dass „aufbauend auf die UG-Novelle 2009 (...) nach ausführlicher Diskussion mit allen Betroffenen das derzeitige Kuriensystem durch ein ‚Faculty-Modell‘ nach internationalem Vorbild abgelöst werden [soll]“.¹¹ Auch der Wissenschaftsrat hat sich 2013 gegen das bestehende Kuriensystem (in Professor_innen und Mittelbau) ausgesprochen, da dieses „nicht mehr den Erfordernissen einer modernen Universitätsentwicklung“ entspreche.¹²

Eine Abschaffung des Kuriensystems ist jedoch bis heute nicht gelungen. Die UG-Novelle 2015 hat durch neue Zutrittsmöglichkeiten lediglich versucht, einen Aufstieg in die Professor_innenkurie ohne klassische Berufungsverfahren zu ermöglichen. Mittels Laufbahnstellen und Qualitätsvereinbarungen können assoziierte Professor_innen in die Professor_innenkurie aufsteigen. Eine tatsächliche Vorrückung von assoziierten Professor_innen in eine ordentliche Professur, wie bspw. im nordamerikanischen Universitätssystem, ist jedoch nicht vorgesehen. Für diese ist nach wie vor ein eigenes Berufungsverfahren nötig. Konkret bietet der neue Modus Operandi zwar ein größeres Mitbestimmungsrecht, dienstrechtliche Veränderungen (höheres Gehalt oder bessere Ressourcenausstattung) gehen damit jedoch nicht einher.

Zusätzlich sieht die UG-Novelle 2015 die Möglichkeit vor, Universitätsdozent_innen und bestehende assoziierte Professor_innen (also jene, die sich nicht im neuen Modell der Qualitätsvereinbarungen befinden) durch „ein vereinfachtes Verfahren zu Universitätsprofessoren (sic!) zu berufen, und eröffnet damit einen Karriereweg für jene Angehörigen des „Mittelbaus“, denen mit Ausnahme eines Berufungsverfahrens nach § 98 UG bzw. § 99 Abs. 1 UG keine weiteren Karrieremöglichkeiten offen gestanden wären“.¹³

9 BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Universitätsbericht 2017. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Wien, S. 20.

10 Pechar, H. (2017). Prekäre akademische Beschäftigung nimmt zu. Wie kann man gegensteuern? APA Science. URL: https://science.apa.at/dossier/Prekaere_akademische_Beschaeftigung_nimmt_zu_Wie_kann_man_gegensteuern/SCI_20170822_SCI76174351437540272 [8.2.2019].

11 Bundeskanzleramt (2008). Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode. URL: http://www.za1.at/media/regierungsprogramm_XXIV_Gesetzgebungsperiode.pdf [3.2.2019], S. 218.

12 Österreichischer Wissenschaftsrat (2013). Governance und Partizipation. Empfehlung zur Fortentwicklung der österreichischen Universität. URL: https://www.wissenschaftsrat.ac.at/downloads/Empfehlungen_Stellungnahmen/2015_2010/Empfehlung_Governance_Endversion.pdf [9.2.2019], S. 9.

13 BMBWF (2018), S. 20.

Die konkrete Ausgestaltung dieses vereinfachten Verfahrens obliegt jedoch den Universitäten und wird nicht einheitlich im UG geregelt.

Detallierte Problembeschreibung der Situation der Hochschulangehörigen

Doktorand_innen

Die Situation der Doktorand_innen ist besonders von Interesse, weil ein Doktorat für Studierende ein weiterer Schritt – oft wird er als der erste angesehen – in Richtung wissenschaftlicher Laufbahn ist. Gleichzeitig erlangt man mit dem Absolvieren eines Doktoratsstudiums den höchsten in Österreich möglichen Studienabschluss. Aus diesem Spannungsfeld ergibt sich, dass mit der Regelung der Situation von Doktorand_innen implizit mitverhandelt wird, wie weit der Anspruch Einzelner auf Bildung reicht sowie wer wie Zugang zum wissenschaftlichen Betrieb erhält. Diese Phase wurde von unseren Interviewpartner_innen als Weichenstellung beschrieben, die für viele eine große Hürde darstellt.

Dem Zusatzteil der Studierenden-Sozialerhebung 2015 des Instituts für Höhere Studien zu Doktorand_innen ist zu entnehmen, dass im Sommersemester 2015 etwa 25.200 Studierende ein Doktoratsstudium betrieben haben. Insgesamt machten Doktorand_innen somit knapp acht Prozent aller Studierenden aus.¹⁴ Viele Untersuchungen und Studien, unter anderem die Studierenden-Sozialerhebung oder auch die Hochschulstatistik der Statistik Austria und die „Education at a Glance“-Studie der OECD, belegen, dass das österreichische Hochschulsystem sozial selektiv ist, d.h. der Bildungsgrad der Eltern eine entscheidende Rolle für den Bildungsweg der Kinder spielt. Für die vorliegende Untersuchung stellt sich in Bezug auf Folgestudien, also Studiengänge, die bereits den Abschluss eines Hochschulstudiums voraussetzen (wie Master, PhD oder Doktorat) ebenfalls die Frage nach sozialer Durchlässigkeit oder Selektivität. Auffallend ist ein sehr großer Anstieg der Studierendengruppe aus der höchsten sozialen Schicht im Vergleich von Bachelor (20,0%) zu Doktorat (23,0%) relativ zu der Gesamtanzahl der Studierenden. In manchen Bereichen ist also nicht nur eine Fortsetzung dieses Trends ersichtlich, sondern sogar eine Verstärkung. Dieser Trend wird verständlich, wenn die soziale Lage der Doktorand_innen in Betracht gezogen wird. Nur rund ein Drittel der Doktoratsstudierenden können sich über eine Anstellung an der Universität ihr Studium finanzieren.¹⁵ Etwa 12 Prozent finanzieren sich über Ersparnisse bzw. familiäre Unterstützung. Diese Möglichkeiten haben Personen aus einkommensschwächeren sozialen Schichten nur in geringem Maße. Die überwiegende Mehrheit der Doktoratsstudierenden (83%) ist nebenher erwerbstätig, wobei nur 37 Prozent davon studienbezogen an ihrer Hochschule beschäftigt sind – in

14 Schwarzenbacher, I. et al (2016). Studierende im Doktorat. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien: Wien.

15 Schwabe, M. (2008). Careers of Doctorate Holders. Statistische Nachrichten 8/2008. Statistik Austria: Wien.

den Geistes- und Kulturwissenschaften sind es gar nur 15 Prozent.¹⁶ Eine in zwölf europäischen Ländern durchgeführte Studie des European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers (Euro-doc), für die 610 österreichische Doktorand_innen befragt wurden, zeigt, dass 46 Prozent der Doktorand_innen in Österreich während des Doktoratsstudiums weder ein Gehalt noch ein Stipendium erhalten. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern liegt Österreich diesbezüglich auf dem letzten Platz. Besonders hoch ist der Anteil an unbezahlten Doktorand_innen in Österreich in den Bildungswissenschaften (71%), den Sozialwissenschaften, in Jus und Wirtschaft (65%) sowie in den Geisteswissenschaften (56%) (Eurodoc, 2011).¹⁷

Im Fachhochschulbereich (FHs) sowie an den Pädagogischen Hochschulen (PHs) kommt derzeit erschwerend hinzu, dass es keine Möglichkeiten gibt, ein Doktorat zu absolvieren. Der Wechsel auf eine Universität stellt für viele eine Hürde dar.

„Forschung als Privatangelegenheit“ in der Prae- und Post-Doc Phase

Wichtige Aspekte der Situation von Forschenden, die als Prae-Doc (wissenschaftliche Mitarbeiter_innen) und Post-Doc (Universitätsassistent_innen) angestellt sind, sind noch immer nicht zufriedenstellend geregelt. Für diese bedeutete die Neuregelung durch den Kollektivvertrag im Vergleich zur vorherigen Regelung eine Reduktion der Formalarbeitszeit um zehn Stunden. Dadurch reduziert der Kollektivvertrag die Zeit für das eigenständige Forschen und Schreiben der Dissertation und verlagert diese Arbeit somit fast vollständig in die Privatzeit, obgleich Prae-Doc Stellen explizit zum Verfassen einer Dissertation gedacht sind. Entspringen aus der in der Freizeit betriebenen Forschung Publikationen, werden diese interessanterweise nicht mehr als Privatsache betrachtet, weil die Hochschulen hier grundsätzlich das Urheber_innenrecht innehaben.

Senior Lecturers & Senior Scientists

Der Kollektivvertrag hat zwar zu einigen gewünschten Vereinheitlichungen der Vertragsstruktur geführt, die Ergebnisse bleiben dennoch hinter den Erwartungen der Betroffenen zurück. Probleme sind unter anderem die ungenaue Definition des Arbeitsaufwandes und der Tätigkeit.

Senior Lecturer bezeichnet Stellen an Universitäten, die hauptsächlich für Tätigkeiten in der Lehre ausgeschrieben werden und oftmals mit so hohem Lehraufwand belastet sind, dass Forschungstätigkeit kaum möglich ist. Senior Scientists hingegen werden vorwiegend für wissenschaftliche oder künstlerische Tätigkeiten abseits der Lehre eingesetzt und sind gar nicht in

¹⁶ Schwarzenbacher et al (2016).

¹⁷ Eurodoc – European Council for of Doctoral Candidates and Junior Researchers (2011). Eurodoc Survey I. The First Eurodoc Survey on Doctoral Candidates in Twelve European Countries. Descriptive Report. URL: http://eurodoc.net/old-website/Eurodoc_survey_I-report_2011.pdf [22.03.2019].

der Lehre tätig. Damit ergibt sich die Situation der Trennung von Forschung und Lehre, was zu einer Erschütterung des universitären Systems führt. Senior Lecturers Praedoc sind zum Beispiel an der WU Wien bei Vollbeschäftigung mit 16 Semesterwochenstunden im Lehrbetrieb beschäftigt.¹⁸ Das führt in weiterer Folge zu einer Verdrängung der Forschungsarbeit in den privaten, nicht-finanzierten Bereich. Damit wird es für viele Wissenschaftler_innen beinahe unmöglich, ihre eigenen Forschungsinteressen zu verfolgen, was in Folge auch zu einer Veränderung ihrer Lehre bzw. Lehrinhalte führt. Senior Lecturers sind im Gegensatz zu anderen wissenschaftlichen Angestellten an der WU Wien auf drei bis sechs Jahre befristet. Nach dieser Zeit erfolgt die Entscheidung über eine Fortsetzung der Beschäftigung anhand der Evaluierung ihrer Lehrleistung. Mit wenigen Ausnahmen ist eine Gesamtdauer von sechs Jahren vorgesehen, in Einzelfällen kann jedoch auch ein unbefristetes Arbeitsverhältnis erfolgen. Dieser Vorgang gilt dabei jedoch nur für jene Senior Lectures, die eine Vollzeitstelle innehaben. Bei teilzeitbeschäftigten Senior Lectures ist das Anstellungsverhältnis mit maximal acht Jahren befristet. Nach Ablauf der Zeit gibt es hier keine Verlängerungsmöglichkeiten.¹⁹

Lektor_innen und Drittmittelangestellte

Lektor_innen sowie Drittmittelangestellte gehören zum „wissenschaftlichen Personal“. Erstere decken in einigen Studienrichtungen deutlich mehr als die Hälfte der Lehre ab. Trotzdem fehlt es an institutioneller Einbindung in Strukturen – das betrifft sowohl den Zugang zu Infrastruktur als auch die Einbindung in Entscheidungsgremien. Die prekäre Situation der Lektor_innen, die oftmals durch strukturelle Benachteiligungen gekennzeichnet ist, lässt sich zu einem großen Teil auf die kurzfristigen Verträge zurückführen.²⁰

Im Fachhochschulbereich kommt erschwerend hinzu, dass es keine Basisfinanzierung für Forschung gibt und die Lektor_innen somit ausschließlich eine Lehrverpflichtung haben. Platz für Forschung wird nicht ausreichend eingeräumt. Mit ähnlichen Problemen sind auch Lehrende an pädagogischen Hochschulen konfrontiert.

Die Anzahl der drittmittelfinanzierten Personen an den Universitäten ist in den letzten Jahren ebenfalls stark angestiegen. Häufig befinden sie sich in prekären Situationen und sind stark von der Verfügbarkeit weiterer Projekte abhängig. Machte 2005 das wissenschaftlich-künstlerische Personal, das rein aus Drittmitteln finanziert wird, 5.773 Personen aus, hat sich diese Zahl 2017 auf 9.555 erhöht.²¹

18 Vgl. Wirtschaftsuniversität Wien (2018). Personalentwicklungsplan der WU. URL: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/servicecenters/hr/Mitteilungsblatt/Juni_2018/PE-PlanNeu_final_270618.pdf [22.03.2019].

19 Vgl. ebd.

20 Tieber & Schmidinger (2011).

21 Unidata. Zahlen und Fakten auf Knopfdruck. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. URL: <https://oravm13.noc-science.at/apex/f?p=103:36:0::NO::> [13.03.2019].

Habilitierte Professor_innen

Die Habilitation wird von den Interviewpartner_innen kritisch betrachtet. Der Aspekt der Lehre wird bei der Habilitation zwar formell miteinbezogen, spielt aber real für das Prüfungsverfahren eine untergeordnete Rolle. Das Habilitationsverfahren ist extrem zeitaufwändig, was dazu führt, dass Habilitierte erst in fortgeschrittenem Alter eine Professur antreten. Dies hat benachteiligende Effekte, vor allem für Menschen mit Betreuungspflichten, die in überwiegender Zahl noch immer Frauen sind. Das gesamte Verfahren birgt viele teils offensichtliche, teils verborgene Ausschlussmechanismen, wirkt benachteiligend auf diverse Gruppen und führt zu verstärkter Selektivität und verstärkten Hierarchien.

Institutshierarchien

Der Kollektivvertrag bietet zwar die Möglichkeit, unbefristete Stellen zu schaffen, in der Realität wird dies aber kaum umgesetzt. Die dadurch entstehende Zusammensetzung der Institute führt zwangsläufig zu einer hierarchischen Ordnung zwischen unbefristeten und befristeten Anstellungen. Auch Pasternack (2009) kommt zu dem Schluss, dass das Verhältnis der Gruppe der Professor_innen zum übrigen wissenschaftlichen Personal nach wie vor eher hierarchisch als kollegial geprägt ist.

Zudem wurden auch die demokratischen Mitbestimmungsrechte des Mittelbaus stark reduziert – dieser Faktor schadet ebenfalls der internen Struktur der Institute: „Das UG 2002 hat das Machtverhältnis der akademischen Statusgruppen auf eine paradoxe Weise verändert. Durch eine deutliche Reduktion der Mitbestimmungsrechte des Mittelbaus haben sich die Konflikte verschärft.“²²

Exkurs: Stammpersonal vs. drittmittelfinanziertes Personal

Drastisch zeigt sich auch die Entwicklung von Stammpersonal und drittmittelfinanziertem Personal an den Universitäten. Während 2005 das Verhältnis der beiden Gruppen etwa 70 zu 30 war, zeigt sich 2018 bereits ein Verhältnis von 60 zu 40. Im Vergleichszeitraum hat das Stammpersonal um knapp 19% zugenommen, während das drittmittelfinanzierte Personal um über 70% gewachsen ist.²³

22 Janger & Pechar (2010). S. 33.

23 Unidata [13.03.2019]

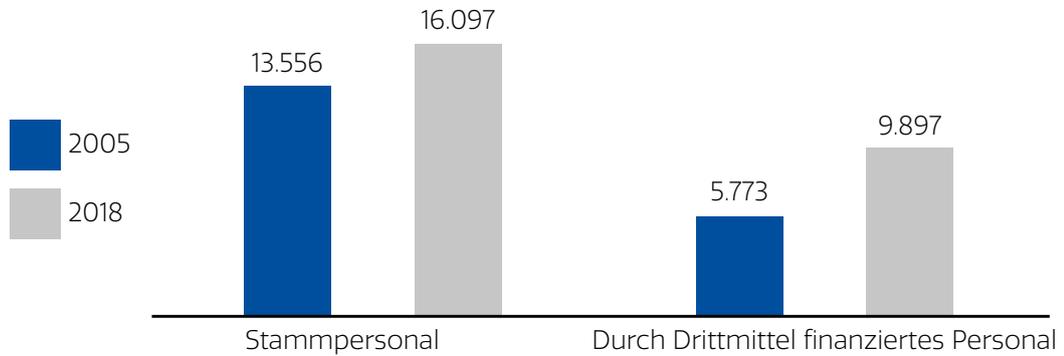


Abbildung 2 Entwicklung des Uni-Personals hinsichtlich Stammpersonal und drittmittelfinanziertem Personal, Kopfzahlen, 2005-2018 (Quelle: Unidata, eigene Darstellung)

Eine Analyse der Vollzeitäquivalente (VZÄ) über den gleichen Zeitraum zeigt zunächst ein weniger eindeutiges Bild. So sind die VZÄ beim Stammpersonal von 2005 auf 2018 um 16,5% gestiegen, die VZÄ beim drittmittelfinanzierten Personal um 34,5%. Dieser Analyseschritt gewährt jedoch Einblick in ein weiteres Problemfeld der befristeten Beschäftigten im Unibetrieb. Denn im Vergleich wird klar, dass während die Anzahl der drittmittelfinanzierten Mitarbeiter_innen von 2005 auf 2018 von 5.773 auf 9.897 gestiegen ist, sich die VZÄ lediglich von 4.791 auf 6.448 erhöht haben.

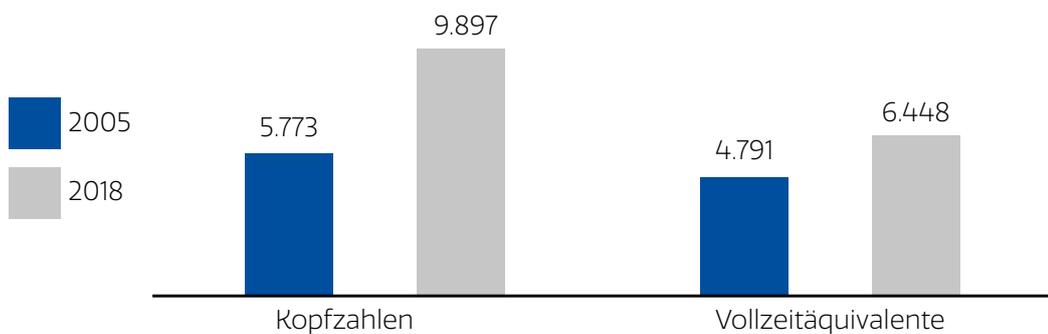


Abbildung 3 Entwicklung des Uni-Personals hinsichtlich Stammpersonal und drittmittelfinanziertem Personal, Vollzeitäquivalente, 2005-2018 (Quelle: Unidata, eigene Darstellung)

Das bedeutet, dass im Jahr 2005 im Schnitt noch 33 Stunden in einem Drittmittelvertrag bezahlt wurden. Im Jahr 2018 sind es hingegen nur noch 26 Stunden. Gerade für Jungwissenschaftler_innen bedeutet diese Entwicklung immer weniger Vollzeitstellen in Projekten und damit auch eine immer höhere Prekarität. Mehr Köpfe mit einem geringeren Stundenausmaß heißen im

Umkehrschluss auch mehr Personen, die unter unsicheren finanziellen Verhältnissen leben und arbeiten müssen. Mehr Zeit für eigene Projekte bleibt Drittmittelabgestellten jedoch selten, denn auch wenn vertraglich keine Vollzeitstellen vorgesehen sind, wird in den allermeisten Fällen erwartet, dass solange bzw. soviel gearbeitet wird, bis die Vorgaben erfüllt sind. Gerade für Jungwissenschaftler_innen bedeutet die Mitarbeit in Projekten jedoch die einzige Möglichkeit, im Wissenschaftsbetrieb Fuß zu fassen. Prekäre Arbeits- und Lebensverhältnisse werden deshalb häufig in Kauf genommen, in der Hoffnung, dass sich aus einem Projekt zukünftige Möglichkeiten ergeben.

Die derzeitige Regelung der Dienstverhältnisse an den Fachhochschulen

Im Gegensatz zu den Universitäten sind Fachhochschulen nicht im Kollektivvertrag erfasst. Auch sonst gibt es kein eigenes Personalrecht für den Fachhochschulbereich. Die Beschäftigung erfolgt grundsätzlich im Rahmen privatrechtlicher Verträge. An den Pädagogischen Hochschulen gehören Lehrende zur Gruppe der Bundeslehrer_innen. Von verschiedensten Institutionen wurde unter anderem das Fehlen eines klaren Forschungsauftrags kritisiert.²⁴ Aufgrund dieses Umstandes wird in den kommenden Erläuterungen vermehrt auf die universitäre Struktur Bezug genommen, da sich aus ihr historisch die Einheit von Forschung und Lehre ableitet, die unserem Verständnis von forschungsgeleiteter Lehre zugrunde liegt. Langfristig wird, wie dem Kapitel zu Hochschulorganisation zu entnehmen ist, ein Hochschulsektor mit einheitlicher Grundstruktur angestrebt.

Ausgehend von einer parlamentarischen Anfrage aus dem Jahr 2017 wurden die Fachhochschulen aufgefordert, ihre Personalstruktur offenzulegen. Insbesondere das Verhältnis von Stammpersonal und nebenberuflich Beschäftigten war dabei im Zentrum des Interesses. Die Auswertung der Daten ergab, dass im Studienjahr 2015/16 nur 15% der Lehrenden an Fachhochschulen hauptberuflich tätig waren. Dieses Ergebnis lässt einerseits Rückschlüsse auf die prekäre Beschäftigungsform eines Großteils der Angestellten zu, eröffnet aber auch die wichtige Frage nach (Qualitäts-)Standards in der Lehre. Einer Empfehlung des deutschen Wissenschaftsrat zufolge sollte das Verhältnis von Stammpersonal und externen Lehrenden an Fachhochschulen 80 zu 20 betragen.²⁵ In Österreich kommt die FH Kärnten mit einem Anteil von 58% Eigenlehre dieser Empfehlung am nächsten. Die Fachhochschule des bfi in Wien weist mit 13% Eigenlehre den geringsten Anteil auf.²⁶ Problematisch ist die Situation für externe Lehrende, weil sie wenig bis kaum in den Hochschulbetrieb eingebunden sind, die Lehre jedoch gleichzeitig eine Kernaufgabe der Fachhochschulen darstellt. In prekären Beschäftigungsverhältnissen ist es für die meisten nicht möglich, sich auch in die Entwicklung an den Standorten selbst einzubringen.

24 Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen - ÖFEB (2005). Stellungnahme zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). URL: https://www.oefeb.at/fileadmin/user_upload/OEFEB_zu_HG3.pdf [28.03.2019]. Österreichische Rektorenkonferenz (ÖRK) (2005). Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/erk/entwurf_hsg_05_12778.pdf?61ed87 [28.03.2019].

25 Deutscher Wissenschaftsrat (2016). Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5637-16.pdf> [13.3.2018].

26 Klatzer, J. (2017). Hoher Anteil externer FH-Lektoren in der Kritik. URL: <https://kurier.at/politik/inland/an-den-fachhochschulen-in-oesterreichen-lehren-mehr-externe-als-stammpersonal-leidet-die-fh-darunter/274.387.805> [13.3.2019].

Die Situation unterscheidet sich jedoch stark von FH zu FH. Jene, die auch größere Forschungsleistungen erzielen, verfügen meist auch über einen höheren Anteil an Stammpersonal, was sich wiederum positiv auf die Qualität der Lehre auswirkt. Aber auch beim Stammpersonal zeigen sich große Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Lediglich vier Prozent der Vortragenden sind habilitiert, 56% des Stammpersonals haben einen niedrigeren Abschluss als ein Doktorat oder PhD.²⁷ Auch die Qualität der Lehre insgesamt muss also unter den genannten Bedingungen hinterfragt werden. Denn hinsichtlich der Qualifikation von externen Lehrenden (beispielsweise einer pädagogischen Ausbildung) gibt es keine Regelung.

Forderungen

Doktorat

Wie gezeigt wurde, ist das Doktorat bzw. das PhD-Studium für angehende Wissenschaftler_innen hürdenreich. Doch gerade der Einstieg sollte so geregelt sein, dass es allen Interessierten möglich ist, diese Phase der wissenschaftlichen Bildung in sozial und finanziell abgesicherter Weise zu absolvieren. Hier darf es zu keinen Benachteiligungen oder Diskriminierungen kommen. Die folgenden Forderungen bezüglich des Doktorats sind Ableitungen aus den geführten Interviews, einer ESU Stellungnahme zum Doktorat und Expert_innengesprächen.

Schon in der Studienphase vor dem Doktorat sollen die Studierenden umfassend über die Möglichkeit eines Doktorats und die damit verbundenen Anforderungen informiert werden. Sie sollen im Rahmen der Lehre auch in Forschungsprojekte miteinbezogen werden, um Barrieren und Informationsasymmetrien so gut wie möglich abzubauen. Der Zugang zu einem Doktorat/PhD soll für alle interessierten Master-/Magisterabsolvent_innen möglich und offen sein. Doktorand_innen sind als Studierende wie auch als Forscher_innen anzuerkennen. PhD-Studierende sollen finanziell und sozialrechtlich abgesichert sein und ein gestärktes Studienrecht soll ihre Rechte hinsichtlich Forschungsmöglichkeit, Unterstützung oder Bereitstellung von Infrastruktur garantieren. Für das gesamte Doktorat ist eine gute Betreuung und Supervision unabdinglich, Erst- und Zweitbetreuer_in sollen in diesem Sinne gleichberechtigt sein.

Auslandsaufenthalte müssen für alle Interessierten in finanziell und sozialrechtlich abgesicherter Form ermöglicht werden. Auf individuelle Bedürfnisse soll genauso eingegangen werden wie auf mögliche Barrieren. Institutionelle Unterstützung sowie die Sicherheit, bei der Rückkehr keine Benachteiligung erwarten zu müssen, sind notwendige Voraussetzungen. Werden keine Auslandsaufenthalte absolviert, darf sich das nicht negativ

²⁷ Der Standard (2017). Grüne kritisieren hohen Anteil externer FH-Lektoren. URL : <https://derstandard.at/2000061062727/Gruene-kritisieren-hohen-Anteil-externer-FH-Lektoren> [13.3.2019].

auf die wissenschaftliche Karriere auswirken. Es gibt viele Gründe, keinen Auslandsaufenthalt zu machen – darauf ist Rücksicht zu nehmen. Demokratische Mitbestimmungsrechte müssen für alle Doktorand_innen geschaffen werden. Zudem sind die Auswirkung von Studienplänen, Programmen, Arbeitszeiten, -ausmaß stets auf ihre Wirkung auf Gender und die soziale Durchlässigkeit zu überprüfen, unter anderem mit dem Ziel des Abbaus der „leaky pipeline“ (siehe Exkurs: Gleichstellung und Frauenförderung).

Doktorand_innen, die dezidiert eine wissenschaftliche Karriere an der Hochschule anstreben, müssen dafür eine Perspektive haben. Ihnen soll die Möglichkeit einer Anstellung seitens der Hochschule eingeräumt werden. Bezüglich vertraglicher Qualifizierungsschritte sollen Erwartungen bzw. Forschungsvorhaben zwischen Doktorand_in und dem jeweiligen Department definiert werden. Mit dem Doktorat muss der erste Schritt gesetzt werden, Jungwissenschaftler_innen eine langfristige Perspektive an einer Hochschule zuzusichern. Zu dem Schritt, an der Hochschule Wissenschaft zu betreiben, sollen sich Doktorand_innen jedoch zu jeder Zeit während ihres PhDs/Doktorats entscheiden können. Des Weiteren sollen Doktorand_innen, die sich für den Verbleib an der Hochschule entscheiden, durch eine (verpflichtende) begleitende pädagogisch-didaktische Ausbildung unterstützt werden, sodass die Lehre nicht wie derzeit oft als „notwendiges Übel“ wahrgenommen wird. Weitere pädagogisch-didaktische Ausbildungen sollen während der Post-Doc-Phase im Sinne einer schrittweisen Lehrbefugnis folgen. Als eine Art Wahlfach soll die pädagogisch-didaktische Ausbildung für alle – auch jene, die sich nicht für den Verbleib an der Hochschule entscheiden – optional absolvierbar Abgleichen mit Qualität der Lehre sein.

Faculty-Modell und „Tenure Track“

Wie im Problemaufriss gezeigt wurde, ist die derzeitige Organisation der Personalstruktur aus vielerlei Gründen zu kritisieren. Deshalb soll die derzeitige Einstellungspolitik reformiert werden, so dass Wissenschaftler_innen nicht mehr – wie derzeit der Fall – nach sechs (bzw. acht) Jahren die jeweilige Hochschule verlassen müssen. Als kurzfristige Lösung sollen alle pragmatisierten Stellen, die durch eine Pensionierung auslaufen würden, als unbefristete Stellen erhalten bleiben und Wissenschaftler_innen mit befristeten Verträgen offenstehen. Mittelfristig fordern wir, dass unbefristete Verträge die Regel darstellen und dass, sofern befristete Anstellungsverhältnisse gewünscht sind, dies ausreichend zu begründen ist. Das ist nicht gleichbedeutend mit dem Wunsch, dass diese Stellen „unkündbar“ sind, denn durch das Nicht-Erfüllen von Qualifizierungs- und Evaluierungsschritten ist eine Kündigung durchaus möglich.

Zudem braucht es folgende neue Organisation der Personalstruktur:

Das derzeitige System soll durch ein Faculty-System abgelöst werden, „in dem sich die MitarbeiterInnen eines Instituts nicht von vornherein in eine vorgegebene Rangordnung einordnen müssen. Voraussetzung hierfür sind jedoch ‚Tenure Tracks‘, unbefristete Verträge mit Qualifikationsvereinbarungen“.²⁸ Oberstes Ziel des Faculty-Modells ist es, eine langfristige Perspektive und Planungsmöglichkeiten für Forscher_innen und das jeweilige Department sowie eine möglichst hierarchiearme Organisation zu schaffen. Promovierende und promovierte Wissenschaftler_innen müssen verlässliche berufliche Perspektiven haben, ein langfristiger Verbleib an der Hochschule muss ermöglicht werden. Strukturelle Barrieren sollen abgebaut werden – die Organisationseinheit (Instituts- und Fakultätsstruktur) muss diese Ziele langfristig verfolgen. Vor allem in frühen Jahren der wissenschaftlichen Tätigkeit müssen die strukturellen Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass speziell Frauen gefördert und ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden.²⁹

Eine neue Struktur der Aufgabenverteilung ist notwendig. Ausgangspunkte für die Definition von Aufgaben und Anforderungen an wissenschaftliche Mitarbeiter_innen lassen sich aus den derzeit ausgeführten Tätigkeiten ableiten. Von Professor_innen wird beispielsweise erwartet, dass sie Forschungsleistung erbringen, daneben Engagement in der Lehre zeigen, Personalführungsfähigkeiten besitzen und die Hochschule als Ganzes vertreten sowie Verantwortung für dieselbe übernehmen. All das ist von großem Wert, wird aber im derzeitigen System nicht gleichberechtigt anerkannt (siehe Unterkapitel Evaluierung). Zudem sind die Möglichkeiten, in eine solche Position zu gelangen, sehr ungleich verteilt (siehe Abbildung 4).

Aufgaben und Tätigkeiten sollen in Zukunft in Form von „Leistungselementen“ von demokratisch legitimierten Gremien der Departments definiert werden (siehe Kapitel Hochschulorganisation) und sind innerhalb eines Forschungs- und Lehrteams, also einer Organisationseinheit, zu verteilen. Die entsprechend definierten Tätigkeiten müssen angemessen honoriert werden und sind grundsätzlich über den Kollektivvertrag zu regeln. Zudem muss es dafür Qualifikationsangebote seitens der Hochschule geben, die sich Forscher_innen im Zuge von Qualifizierungsschritten aneignen können, wie beispielsweise zusätzliche pädagogisch-didaktische Ausbildungen, die letztendlich zu einer Lehrbefugnis führen. Qualifizierungsschritte sind als Weiterentwicklungsschritte zu sehen, die während und nach der Phase der Promotion zu absolvieren sind. Organisations- und Personalentwicklungskonzepte müssen unter Berücksichtigung von Gender Mainstreaming entwickelt und implementiert werden und der „leaky pipeline“ muss in allen Qualifizierungs- und Arbeitsprozessen entgegengewirkt werden. Anstellungen sollen zum Beispiel auch zwischen mehreren Personen aufgeteilt

28 Tieber & Schmdidinger (2011), S. 14.

29 Himpele, K., Keller, A., & Ortman, A. (2011). Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung. Bertelsmann Verlag: Bielefeld. S. 112.

werden können, um Zeit für Privates zu schaffen und die Arbeitsbelastung jede_r Einzelnen zu reduzieren. Zudem sollte je nach Erfahrung und Alter darauf geachtet werden, welches Ausmaß an Tätigkeiten für die jeweilige Person sinnvoll ist – das Ausmaß der Lehrtätigkeit sollte beispielsweise mit der Erfahrung steigen, also zu Beginn der wissenschaftlichen Karriere relativ gering sein.

Internationale Ausrichtung und Vernetzung sind wichtige Bestandteile wissenschaftlicher Praxis, trotzdem dürfen diese nicht zu „Werten an sich“ werden. Bei der Forderung nach Mobilität darf wiederum die Bedeutung von Kontinuität innerhalb der Hochschule nicht vergessen werden. Forscher_innen sollen dabei unterstützt werden, Auslandsaufenthalte zu absolvieren, wobei sichergestellt werden soll, dass das Anstellungsverhältnis bei der Rückkehr weiter besteht und eine sozialversicherungsrechtliche Absicherung gegeben ist. Keinen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, muss jedoch für Forscher_innen genauso möglich sein. Darauf zu verzichten, soll sich auch nicht negativ auf die weitere Laufbahn auswirken. Offensichtliche Vorteile des beschriebenen Faculty-Modells wären die höhere Identifikation der Mitarbeiter_innen mit ihrem Department, eine langfristige Planungsmöglichkeit für Forscher_innen und Departments sowie eine gesteigerte Motivation der wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen, für das Department in Forschung und Lehre tätig zu sein.

Dafür muss die jeweilige Organisationseinheit mit entsprechenden finanziellen Mitteln ausgestattet sein. Durch die Umsetzung des in Kapitel Hochschulfinanzierung vorgeschlagenen Finanzierungsmodells sollte eine derartige Finanzierung möglich sein.

Exkurs: Gleichstellungspolitik und Frauenförderung

Gerade der Hochschulbereich ist traditionell ein Bereich, der „sich durch Exklusionsmechanismen gegenüber Minderheiten und politisch wie sozial diskriminierten Gruppen (z.B. Frauen) auszeichnete, die im universitären Kontext vergleichsweise ungünstige Arbeits- und Entwicklungsmöglichkeiten vorfinden“.³⁰ Um dem entgegenzuwirken, gibt es zwar seit mehr als 20 Jahren Gleichstellungsbestrebungen und Frauenfördermaßnahmen. Marginalisierung von Frauen, Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen, ein „male bias“ des Hochschulbetriebes sowie der Inhalte sind ebenso wie „eine besonders ausgeprägte Persistenz geschlechtshierarchischer Strukturen zu beobachten“.³¹

Gleichstellungspolitik und im Besonderen Frauenförderung wird an den österreichischen Hochschulen zwar großgeschrieben, Früchte trägt dies aber bisher kaum. Der Rechnungshof überprüfte für den Zeitraum 2006 bis 2009

30 Froese, A. & Schraudner, M. (2010). Diversity-Management in US-amerikanischen und australischen Universitäten: Strategien, Modelle und Erfahrungen. In: M. Schraudner (2010). Diversity in Innovationssystemen (S. 45-77). Fraunhofer Verlag; Stuttgart. S. 45.

31 Appelt, E. (2004). Karriere-schere. Geschlechterverhältnisse im österreichischen Wissenschaftsbereich. Litverlag; Wien. S. 2.

die Technischen Universitäten Graz und Wien sowie die Universitäten Linz und Wien hinsichtlich der Verteilung und Verwendung öffentlicher Mittel, der Organisation, Handlungsfelder und Maßnahmen, des Gender-Monitorings sowie der strategischen Steuerungsinstrumente der Frauenförderung und kam zu folgenden Erkenntnissen: Generell war an allen Universitäten zu erkennen, dass der Frauenanteil umso niedriger ausfällt, je höher die Karrierestufe ist.³² Die Bemühungen, Frauen in Leitungsfunktionen wissenschaftlicher Organisationseinheiten zu bringen, zeigen noch nicht den entsprechenden Erfolg. Der Frauenanteil schwankt hier zwischen 5,6 und 25 Prozent. Der durchschnittliche Frauenanteil von Gutachter_innen in Berufungsverfahren lag zwischen 3,4 Prozent (TU Graz) und 23 Prozent (Universität Wien).

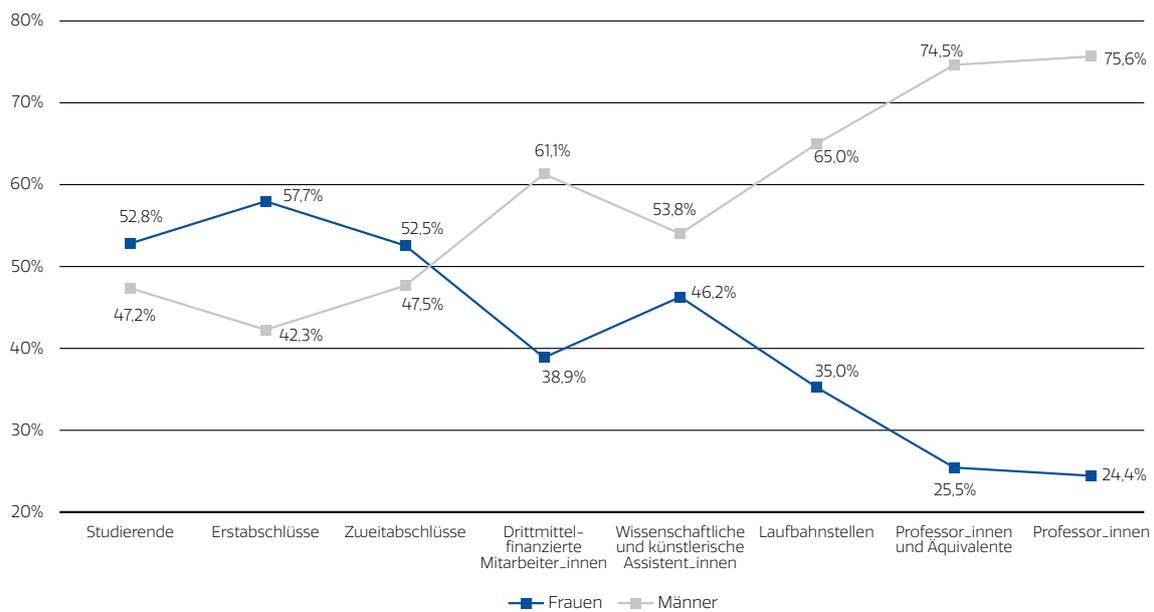


Abbildung 4 Leaky Pipeline an österreichischen Universitäten (Quelle: Unidata, eigene Darstellung)

Aber auch die aktuelle Situation macht deutlich, dass der Frauenanteil an den Universitäten mit einem Aufstieg auf der Karriereleiter geringer wird. Die „leaky Pipeline“ veranschaulicht, dass zu Beginn des Studiums an vielen Hochschulen ein höherer Frauenanteil existiert, dieser mit der Dauer der Beschäftigung bzw. der Zugehörigkeit zur Universität jedoch kontinuierlich abnimmt. Ein weiteres Problem, das sich für Frauen im Hochschulbereich feststellen lässt, ist jenes der sozialen Selektion. Hier zeigt sich eine doppelte Benachteiligung von Frauen, einerseits auf Grund ihres Geschlechts, andererseits aufgrund ihrer sozialen Herkunft. „Der Einfluss der sozialen Her-

³² Rechnungshof (2011). Frauenförderung an Universitäten. Band 8/2011. Wien.

kunft ist besonders hoch nach dem Geschlecht. Frauen bringen, wenn sie erfolgreich promovieren, ein höheres Startkapital des Herkunftsmilieus ein, als ihre männlichen Fachkollegen³³. Soziale Selektivität spielt also für Frauen eine noch größere Rolle. Die Benachteiligung niedrigerer sozialer Schichten geht mit verschiedenen anderen Diskriminierungen einher – Mehrfachbenachteiligung ist hier in hohem Maß gegeben. Neben dem Geschlecht ist beispielsweise auch zu nennen, dass Menschen mit Migrationshintergrund wesentlich geringere Chance auf den Zugang zu Hochschulbildung haben.

Bislang fehlen wesentliche Daten und Informationen – auf dieses essentielle Problem verweist nicht nur der Rechnungshof. So fehlt es den bisherigen „Gender- Kennzahlen“, die in Österreich vorrangig über die so genannte Wissensbilanz generiert werden, an Aussagekraft, auch deshalb, weil die Datenzusammenstellung sowie die Interpretation der Aufwandszuordnung zu den Kennzahlen uneinheitlich sind.³⁴ Die Wissensbilanz ist im UG 2002 festgelegt und bildet die Grundlage für die Erstellung der Leistungsvereinbarungen der Universitäten mit dem BMWF.

Auf die Bedeutung von aussagekräftigen Kennzahlen und einem einheitlichen Monitoring verweisen auch Wroblewski und Striedinger (2018). Denn „ein aussagekräftiges Monitoring liefert nicht nur Fakten zur Identifikation von Problemlagen (z. B. bestehende Geschlechterunterschiede), es kann auch den Nachweis der erfolgreichen Implementierung von Regelungen und Strukturen liefern, wie beispielsweise für die Frauenquote für universitäre Gremien oder die Umsetzung des Frauenfördergebots in Berufungsverfahren“.³⁵ Dafür ist es jedoch nicht nur notwendig, die Kennzahlen an FHs so weiterzuentwickeln, dass sie mit jenen der Universitäten vergleichbar werden, sondern auch ein Monitoring für den außeruniversitären Bereich zu implementieren. Im Feld der Personalentwicklung, insbesondere mit Fokus auf Frauenförderung, gibt es also großen Handlungsbedarf.

Evaluierung von Forschung

Neben der Form und der Organisation der Beschäftigung stellte sich auch die Art der Bewertung wissenschaftlicher Leistung als wichtige und bestimmende Komponente im wissenschaftlichen Prozess heraus. Interviewpartner_innen haben auf teils sehr problematische Entwicklungen des derzeitigen Evaluierungssystems hingewiesen.

§ 14 UG 2002 regelt grundsätzlich die Evaluierung und Qualitätssicherung an Universitäten. Dort ist verankert, dass Universitäten ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufbauen müssen. Auf individueller Ebene be-

33 Schwabe, M. & Nitsch, F. (2006). Promovieren in Österreich. Aktuelle Trends des Doktoratsstudiums. Statistische Nachrichten 10/2006. S. 888. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html [28.03.2019].

34 Rothe, Andrea/ Erbe, Birgit/ Fröhlich, Werner/ Klatzer, Elisabeth/ Lapniewska, Zofia/ Mayrhofer, Monika/ Neumayr, Michaela/ Pichlbauer, Michaela/ Tarasiewicz, Malgorzata/ Zebisch, Johanna/ Debski, Maciej (2008): Gender Budgeting as a Management Strategy for Gender Equality at Universities. S. 522. URL: http://www.frauenakademie.de/projekt/eu_gender-budgeting/img/FAM-GB_management_conclusion_2008.pdf [28.03.2019].

35 Wroblewski, A. & Striedinger, A. (2018). Gleichstellung in Wissenschaft und Forschung in Österreich. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Wien. S. 41.

stimmt das UG 2002, dass das wissenschaftliche Personal mindestens alle fünf Jahre eine Evaluierung vornehmen soll. Wie dies im Speziellen geregelt ist, ist in der Satzung der jeweiligen Universität festgehalten. Im Zuge der Auswertung von Interviews wurde festgestellt, dass die Evaluierung zwar einerseits durch das Qualitätsmanagementsystem der Universitäten durchgeführt wird, aber andererseits universitätsextern die jeweilige Scientific Community entscheidet, was als gute Forschung bewertet wird.

Im derzeitigen System wird auf der individuellen wissenschaftlichen Ebene sehr stark auf die Quantität der Publikationen geachtet. Die Anzahl der Publikationen und die Reputation der Journals spielt hier eine große Rolle. Indirekt ist für das Ansehen des Journals der Impact-Faktor wesentlich, der anhand der Zitierungen in anderen Artikeln bemessen wird. Die derzeitige Art der Evaluation führt teils zu absurden Entwicklungen: „Alle publizieren immer mehr, mit der Folge, dass immer weniger gelesen wird. Man schreibt und schreibt und schreibt, erhält jedoch kaum eine inhaltliche Reaktion. Da beschleicht einen das paradoxe Gefühl, immer mehr zu veröffentlichen und gleichzeitig immer irrelevanter zu werden.“³⁶

Zudem besteht ein großer Druck zu publizieren, was große Schwierigkeiten in Sachen Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben mit sich bringt. Eine hypothetische „Publikationspause“ kann fatale Konsequenzen für die Karriere haben, insbesondere in Zusammenhang mit den derzeit meist befristeten (und dadurch teils prekären) Arbeitsverhältnissen von Wissenschaftler_innen.

Gerade in der Grundlagenforschung spielt das Problem des Publikationsdrucks eine große Rolle. Liefert die Forschung keine Ergebnisse – was aufgrund des unsicheren Charakters von Wissenschaft und Forschung nur allzu natürlich ist – so müssen Forschende wieder „zum Start zurück“. Ein „Scheitern“ der Forschung ist im Grunde aber nicht eingeplant, was dazu führen kann, dass Wissenschaftler_innen viel mehr Zeit (vor allem in ihrer Freizeit) als anberaumt in die Forschung investieren, um noch etwas „publikationsfähiges“ zu produzieren. Außerdem wird riskante – im Sinne der Wahrscheinlichkeit eines publikationsfähigen Outputs – Forschung unattraktiv, weil das Risiko des Scheiterns zu groß ist. Dadurch werden vorherrschende Paradigmen verstärkt und kritische Forschung erschwert.

36 Rosa, H. (2012). Burnout bei Professoren: „Eine individuelle Verweigerungsstrategie ist überlebensnotwendig.“ Interview in Zeit Online. URL: <http://www.zeit.de/2011/45/Burnout-Interview-Rosa/seite-2> [28.03.2019].

Für manche Themen gibt es nur wenige Journals (oder nur sehr spezifische mit geringem Impact-Faktor), was weniger Zitationen bedeutet. Forschung in „populärerem“, „konservativen“ Themengebieten ist für die wissenschaftliche Karriere daher vielversprechender. Randthemen haben somit wenig Chance, erforscht zu werden. Auch für inter- und transdisziplinäre Forschung stellt sich das Problem, dass oftmals nicht genügend Journals den

jeweiligen inter- und transdisziplinären Zugang unterstützen und tendenziell monodisziplinäre Zugänge vom Großteil der Journals bevorzugt werden. Somit werden manche Fächergruppen und Forschungsfelder strukturell benachteiligt.

Um überhaupt in den jeweiligen Journals publizieren zu können, werden zudem auch Überlegungen angestellt, welche Fragestellungen und Ergebnisse überhaupt erwünscht bzw. „publizierbar“ sind. Durch eine derartige „Selbstzensur“ werden manche Themen gar nicht erst erforscht. Ein solches Vorgehen ist jedoch aus der Perspektive der Forschenden durchaus verständlich, weil es für diese darum geht, weiterhin im wissenschaftlichen Prozess zu bestehen.

Die scheinbare Objektivität des Evaluierens über Publikationen muss ebenfalls angezweifelt werden. Willkürliches Vergeben der Co-Autor_innenschaft oder bewusstes Weglassen von Zitaten aus Konkurrenzgründen sowie eine ungerechtfertigte Selbstzitation, die ebenfalls die Evaluierung verfälscht, seien hier als Probleme angeführt. Durch die quantitative Ausrichtung der Evaluierung werden zudem nicht alle für eine Forscher_innenkarriere relevanten Fähigkeiten berücksichtigt. Diesbezügliche Feststellungen der interviewten Personen finden sich auch in diesem Zitat aus dem Arbeitsgruppenbericht von Himpele und Ortmann sehr treffend formuliert wieder:

„Zu den Aufgaben eines deutschen Professors oder einer Professorin gehören im Urteil der scientific community in erster Linie die Forschungsleistungen. Das Engagement in der Lehre, Fähigkeiten in der Personalführung oder das Verantwortungsbewusstsein für die Hochschule als Ganze werden zwar erwartet. Sie werden aber weder durch materielle Anreize, durch das wissenschaftliche Reputationssystem oder die formalen Bewertungsverfahren befördert. [...] Die persönliche Hingabe an den Beruf, ein Maß an Leidenschaft und Selbstaussbeutung gelten als normal.“³⁷ Die Aussage bezieht sich zwar auf Deutschland – die österreichische Situation ist jedoch sehr ähnlich und lässt sich mit der deutschen gut vergleichen.

Die genannten Leistungen wie Vorträge, Lehre, Konferenzen, Leitungsfunktionen sowie Kommunikation mit der Öffentlichkeit oder mit Stakeholder_innen werden nicht (ausreichend) honoriert. Durch die derzeitige Form der Evaluierung entsteht also der Anreiz, jene Bereiche zu forcieren, welche von der Evaluierung erfasst werden und jene zu vernachlässigen, welche nicht erfasst werden.

³⁷ Himpele & Ortmann (2011). S. 99f.

Forderungen

Es kann kein umfassendes neues Evaluierungssystem vorgeschlagen werden, weil die unterschiedlichen Forschungsrichtungen große Heterogenität und Spezifität aufweisen. Die Forderungen richten sich zum einen an das Qualitätsmanagementsystem der Universitäten, zum anderen an die Scientific Community.

Mit den folgenden Vorschlägen soll den problematischen Entwicklungen des derzeitigen Evaluierungssystems (siehe oben) entgegenge wirkt werden:

Es soll auf die unterschiedlichen Aufgaben, die Forscher_innen zu erfüllen haben, Rücksicht genommen werden und die aktuelle Einseitigkeit der quantitativen Bewertung auf individueller Ebene soll zunehmend durch qualitative Aspekte ersetzt bzw. ergänzt werden.

Evaluierung sollte stärker einem Feedbackmechanismus gleichen, der als Motivationsanreiz dienen soll und nicht als Kontrolle oder Sanktionsmaßnahme. Das Evaluierungssystem muss verstärkt zulassen, dass Forschung langfristig geplant werden kann und nicht nur kurzfristigen Publikationen nachgeeilt wird. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass qualitativ hochwertige Forschung Zeit benötigt, die durch den hohen Publikationsdruck derzeit aber häufig nicht vorhanden ist. Außerdem sollen wichtige Aufgaben der Forschenden wie Lehre, Vorträge, Konferenzen sowie Kommunikation mit der Öffentlichkeit oder mit Stakeholder_innen durch eine neue Evaluierungspraxis nicht länger in den Hintergrund gedrängt werden, sondern müssen als wichtige Tätigkeiten ebenfalls berücksichtigt werden.

Mehr zeitliche Ressourcen und ein geringerer Publikationsdruck sollen auch Forschungen mit unsicherem Output möglich machen, sodass ein „Scheitern“ von Forschung, respektive das Ausbleiben von publizierbaren Ergebnissen keine negativen Konsequenzen für die berufliche Laufbahn hat und somit nicht bestraft wird.

Diese Feedbackmechanismen sollen sich stattdessen an den Qualifizierungsschritten des Faculty-Modells orientieren und sich nach den unterschiedlichen Bedürfnissen der Forschenden richten. Die qualitative Evaluierung von Gruppen, Fachbereichen oder Organisationseinheiten durch unabhängige Gutachter_innen wird als sinnvoll erachtet. Sie ist eine Möglichkeit, dem Konkurrenzdruck, der zwischen den einzelnen Forscher_innen (derzeit oft zwangsläufig) herrscht, entgegenzuwirken und die Forschungsgruppe bzw. -leistung als Teamarbeit zu begreifen. Außerdem ermöglicht die Gruppenevaluierung ein sinnvolles Auffangen von einzelnen „gescheiter-

ten“ Projekten durch die Gruppe in dem Sinn, dass einzelne Forscher_innen einmal „scheitern“ können, ohne gleich mit harten Konsequenzen rechnen zu müssen. Des Weiteren können langfristige Projekte in Angriff genommen werden, in denen nicht alljährlich Publikationen zu erwarten sind, weil die Gruppe als Ganzes sehr wohl Publikationen aus anderen Projekten – die zeitgleich stattfinden – liefern kann.

Kommunikation „mit der Öffentlichkeit“ ist ein weiterer wichtiger Bestandteil wissenschaftlicher Praxis. Zum einen können dadurch viele Menschen an den Erkenntnissen teilhaben, zum anderen besitzt die Aufbereitung auch die wichtige Funktion der Selbstreflexion. Eine derartige Aufbereitung braucht jedoch Zeit und Ressourcen – diese müssen bereitgestellt werden. Andererseits braucht es in Österreich mehr wissenschaftliche Magazine, die ausreichend finanziert und personell unterstützt werden.

Drittmittel

Wie diversen Interviews sowie Regierungspapieren zu entnehmen ist, wird Drittmittelinholung zu einem immer wichtigeren Bestandteil des wissenschaftlichen Alltags – an Fachhochschulen noch um ein Vielfaches mehr als an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

In Österreich gibt es für Grundlagenforschung drei primäre Anlaufstellen für die Akquirierung von Drittmitteln: Den Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds (WWTF), der jedes Jahr bestimmte Förderungsprogramme anbietet (sogenannte „Calls“, vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich), die Österreichische Nationalbank, die wie der WWTF jedes Jahr spezifische Schwerpunkte fördert, und den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF), der mit 80 Prozent der Drittmittelvergabe die wichtigste Förderinstitution darstellt.³⁸ International betrachtet wird jedoch schnell deutlich, dass der FWF im Vergleich zu seinen Schwesterorganisationen in der Schweiz und in Deutschland deutlich niedriger dotiert ist.³⁹ Des Weiteren gibt es auch Förderungen auf europäischer Ebene, wie die Grants des European Research Council.

Das Einwerben von Drittmitteln wird ein zunehmend immanenter Bestandteil einer wissenschaftlichen Karriere, weil es in Form von Leistungsvereinbarungen verpflichtend wird. Diese Entwicklung muss durchaus kritisch betrachtet werden. Der Anteil an Antragsteller_innen – z.B. beim FWF – hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Eine Zunahme an Fördergeldern blieb jedoch aus. Dies führt dazu, dass Forscher_innen „in einen Wettbewerb hineingetrieben [werden], in dem es nur wenig zu gewinnen gibt“.⁴⁰

38 Van der Bellen, A. (2011). Forschung via Drittmittel. In: Wiener Zeitung. URL: http://www.wienerzeitung.at/meinungen/gastkommentare/427689_Forschung-via-Drittmittel.html [28.03.2019].

39 Unger, M. (2009). Studienplatzfinanzierung: Voraussetzung einer realistischen Universitätsfinanzierung. Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft.

40 Storn zitiert in Van der Bellen (2011).

Außerdem dreht sich der Prozess des Forschens immer mehr um das Schreiben von Drittmittelanträgen, was für die Forscher_innen einen enormen zusätzlich administrativen Aufwand bedeutet. Die Tendenz, dass Forscher_innen zunehmend fragmentierte Multitasking-Fähigkeiten besitzen müssen, hält in wachsendem Ausmaß vom eigentlichen Forschen ab.

Weitere Problemfelder sind, dass es teils zu sehr starker Einflussnahme aus dem Privatsektor in die Forschung kommt (z.B. direkter Auftrag zur Produktentwicklung). Im Jahr 2017 hat Transparency International – Austrian Chapter (TI-AC) die Arbeitsgruppe „Academic Governance“ ins Leben gerufen und damit auf die immer größere Bedeutung von privaten Drittmitteln für die universitäre Forschung reagiert. Ziel war es eine Transparenzdatenbank zu schaffen, die Aufschluss darüber geben soll, woher die Gelder stammen und an welche Universitäten bzw. Forschungsprojekte sie gehen. Im Zeitraum zwischen 2007 und 2016 wuchsen die Gesamteinnahmen aus Forschungs-Drittmitteln an Universitäten von rund 406 Millionen Euro auf 670 Millionen Euro. Rund ein Viertel stammte 2016 von privaten Unternehmen.⁴¹

Auch Schief lagen in der Finanzierung, wie dies beispielsweise an der TU Wien der Fall ist, stellen eine nicht zu vernachlässigende Entwicklung dar: Dort werden über Drittmittel zwar die Personalkosten gedeckt, die Infrastruktur wird jedoch nicht bereitgestellt. Zudem weist die Zunahme der Drittmittelangestellten auf die Problematik hin, dass hier eine weitere Gruppe prekär Angestellter heranwächst.

Interviewpartner_innen haben darauf aufmerksam gemacht, dass in der derzeitigen Praxis ein Ungleichgewicht zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung herrscht. Gewisse Fächergruppen werden strukturell benachteiligt, weil die Drittmittelakquisition beispielsweise für sozial- und geisteswissenschaftliche oder künstlerische Fächer schwieriger ist, als für angewandte, technische, medizinische, ingenieur- und naturwissenschaftliche Fächer. Zudem fällt es monodisziplinären Zugängen im Vergleich zu interdisziplinären in vielen Belangen leichter, Gelder zu akquirieren – es besteht jedoch eine gewisse Heterogenität zwischen den Forschungsrichtungen.

Dennoch sind Drittmittel in der momentanen Situation für viele Forscher_innen diverser Fächer eine Möglichkeit, um überhaupt forschen zu können, was auf das besorgniserregend niedrige Niveau der Forschungsfinanzierung in Österreich hinweist.

Forderungen

Ausreichende Finanzierung muss ein Grundbaustein für Forschung an den Hochschulen sein. Wie in dem Bericht von Loprieno et al., den Wissenschafts-

41 Transparency International – Austrian Chapter (2017). Drittmittel an österreichischen Hochschulen. Impulsgeber für Innovationen oder Gefahr für Unabhängigkeit von Forschung und Lehre? URL: <https://www.ti-austria.at/2017/09/26/drittmittel-an-oesterreichischen-hochschulen/> [3.2.2019].

minister a.D. Töchterle im Sommer 2011 präsentiert hat, vorgeschlagen wird, müssten die Hochschulen so ausfinanziert sein, dass geforscht werden kann, „ohne dass für die primäre Grundversorgung in der Forschung Drittmittel beantragt werden müssen“.⁴² Dieser Empfehlung kann nur zugestimmt werden.

Durch das im Kapitel Hochschulfinanzierung präsentierte Finanzierungsmodell wäre dies gewährleistet und somit auch die Unabhängigkeit der Forschung gesichert. Drittmittelakquisition wird demnach zu einer Zusatzleistung und kann auf freiwilliger Basis passieren.

Um die Grundlagenforschung gegenüber der angewandten Forschung leichter zu ermöglichen, wird folgendes vorgeschlagen: Bei offensichtlich angewandter Forschung, bei der ein Interesse „der Industrie“, einer Firma etc. klar erkennbar ist, ist ein Prozentsatz von zehn Prozent zusätzlich zu entrichten (insgesamt betragen die Kosten somit 110 Prozent). Dieser geht im Schlüssel 3:7 an die Hochschule und den FWF (3% Hochschule, 7% FWF). Damit soll die Finanzierungsbasis für Grundlagenforschung erhöht und somit verstärkt Forschung ermöglicht werden, die keinen unmittelbaren Verwertbarkeitskriterien entspricht.

Für die Vergabe der Drittmittel sollte der FWF (weiterhin) eine zentrale Rolle spielen: Der FWF ist die bedeutendste Finanzierungsquelle für Grundlagenforschung und wird durch staatliche Gelder finanziert, was eine größere Unabhängigkeit der Mittelvergabe garantiert. Jedoch sollte der FWF in seinen Vergaberichtlinien auf die Qualifizierungsschritte im Faculty-Modell Rücksicht nehmen sowie Schwächen und Barrieren abbauen, die bereits im Positionspapier des FWF selbst identifiziert wurden. In aller Kürze seien hier einige ausgewählte Problemfelder erwähnt: Seit 2004 geht der Trend der Benachteiligung von Jungwissenschaftler_innen bei FWF-Projektanträgen zwar zurück, sie ist aber nach wie vor eine Tatsache, der verstärkt entgegenzuwirken ist. Frauenförderung und die Förderung der sozialen Durchmischung der Forscher_innen müssen stärker forciert werden. In diesem Zusammenhang sei die FWF-Strategie zur Gleichstellung und Diversität von Forscher_innen erwähnt. Im Zeitraum 2019-2020 sollen so zukünftige Maßnahmen definiert werden, „die u. a. auch darauf abzielen, die Antragsraten von Forscherinnen ihrem Potenzial entsprechend deutlich zu steigern“.⁴³ Auf interdisziplinäre Forschungsansätze muss ebenfalls verstärkt Rücksicht genommen werden. Diese dürfen nicht rein nach den für monodisziplinäre Zugänge entscheidenden Variablen beurteilt werden. Der strukturellen Benachteiligung diverser Wissenschaftszweige, beispielsweise der Sozialwissenschaften, muss entgegen gewirkt werden.

42 Loprieno, A., Menzel, E. & Schenker-Wicki, E. (2011). Zur Entwicklung und Dynamisierung der österreichischen Hochschullandschaft – eine Außensicht. S. 15. URL: http://hochschulplan.at/wp-content/uploads/2012/06/Bericht_ExpertInnen_2011.pdf [28.03.2019].

43 FWF - Österreichischer Wissenschaftsfonds. FWF-Strategie zu Gleichstellung und Diversität von Forscherinnen und Forschern (2019-2020). Verfügbar unter: https://www.fwf.ac.at/fileadmin/files/Dokumente/Ueber_den_FWF/Publikationen/FWF-relevante_Publikationen/FWF_Strategie_Gender_Diversitaet_2018.pdf [3.2.2019].

Zusammenfassung

Der Weg in die Wissenschaften ist ein steiniger – so viel steht fest. Doktorand_innen sehen sich am Weg in die Wissenschaft mit vielen Hürden und Barrieren konfrontiert. Viele Forscher_innen – besonders in jungen Jahren – stehen in einem prekären Anstellungsverhältnis und haben oft keine langfristige Perspektive, weil ein ausreichendes Angebot an entsprechenden Stellen fehlt. Dadurch sind auch der Zusammenhalt und die langfristige Planungsmöglichkeit innerhalb eines Departments gefährdet. Dazu kommt ein großer Druck, im wissenschaftlichen Alltag bestehen zu können, der viele Forscher_innen zu unbezahlten Überstunden und somit an den Rand der Selbstausschöpfung treibt. Der starke Fokus auf die Quantität der Publikationen rückt die Fülle an sonstigen Aufgaben, die ein_e Wissenschaftler_in zu meistern hat, in den Hintergrund und geht damit einher, dass diese nicht ausreichend honoriert werden. Weitere Abhängigkeiten ergeben sich durch die Zunahme der Drittmittelfinanzierung, die auf das fehlende Bekenntnis zur Ausfinanzierung der Hochschulen und somit auch der Forschung zurückzuführen ist. Das hat problematische Auswirkungen, die sowohl die Form der Beschäftigung von Wissenschaftler_innen als auch Forschungsinhalte betreffen.

Zudem haben Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen meist damit zu kämpfen, dass Forschung nicht in jenem Ausmaß ermöglicht wird, das sich Studierende und Forschende wünschen. Aber auch die Qualität der Lehre leidet an den Fachhochschulen unter dem extrem hohen Anteil externer Lehrender.

Anknüpfend an die Identifikation von Problemen wurden auch mögliche Lösungsansätze und entsprechende Forderungen erarbeitet. Die Forderung nach einem gemeinsamen Hochschulsektor (siehe Kapitel Hochschulorganisation) bedeutet, dass sich alle angeführten Lösungsansätze auf alle (derzeit noch bestehenden) Hochschultypen beziehen (Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten). Forschung muss ein zentrales Element jedes Studiums und jeder Wissenschaftsrichtung darstellen.

Eine zentrale Forderung betrifft die Neuorganisation wissenschaftlicher Personalpolitik. Die erste Stufe betrifft Doktorand_innen: Diese sollen auf Basis eines Grundstipendiums finanziell und sozialrechtlich abgesichert sein. Zudem muss eine gute Betreuung gewährleistet sein. Für jene Doktorand_innen, die auf der Hochschule bleiben wollen, braucht es ein ausreichendes, gut betreutes Stellenangebot mit langfristiger Perspektive.

Darüber hinaus wird ein Faculty-Modell gefordert, das in der hier präsentierten Form folgende Eckpunkte enthält: Wissenschaftler_innen können sich noch während bzw. nach der Promotion über Qualifizierungsschritte weiterentwickeln und im Department etablieren. In diesem Prozess erhalten wissenschaftliche Mitarbeiter_innen beispielsweise schrittweise die Befugnis zu lehren. Diese Stufen sollen die derzeitige Habilitation ersetzen. Im Rahmen des Faculty-Modells müssen vor allem langfristige, hierarchiearme Stellen geschaffen werden, die die Einheit von Forschung und Lehre in jedem Anstellungsverhältnis gewähren. Auf Frauenförderung und soziale Durchmischung muss in jedem Qualifizierungsschritt geachtet werden.

Neben den Reformen in der Personalentwicklung muss ein Umdenken in der Form der Evaluierung stattfinden. Das Evaluierungssystem soll auf individueller Ebene als Feedbackmechanismus fungieren, das verstärkt qualitative Aspekte berücksichtigt. Diese sollen sich an den Qualifizierungsschritten des Faculty-Modells orientieren und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse bzw. die bisherige Erfahrung der Forschenden Rücksicht nehmen. Der Fokus soll zudem verstärkt auf der qualitativen Evaluierung von Gruppen, Fachbereichen oder Organisationseinheiten liegen.

Literaturverzeichnis

- Appelt, E. (2004). *Karriereschere. Geschlechterverhältnisse im österreichischen Wissenschaftsbereich*. Litverlag: Wien.
- BMWF - Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2011). *Universitätsbericht 2011*. Wien.
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Universitätsbericht 2017*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Wien.
- Bundeskanzleramt (2008). *Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode*. URL: http://www.za1.at/media/regierungsprogramm_XXIV_Gesetzgebungsperiode.pdf [3.2.2019].
- Der Standard (2017). *Grüne kritisieren hohen Anteil externer FH-Lektoren*. URL : <https://derstandard.at/2000061062727/Gruene-kritisieren-hohen-Anteil-externer-FH-Lektoren> [13.3.2019].
- Deutscher Wissenschaftsrat (2016). *Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen*. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5637-16.pdf> [13.3.2019].
- Eurodoc – European Council for of Doctoral Candidates and Junior Researchers (2011). *Eurodoc Survey I. The First Eurodoc Survey on Doctoral Candidates in Twelve European Countries. Descriptive Report*. URL: http://eurodoc.net/oldwebsite/Eurodoc_survey_I_report_2011.pdf [22.03.2019].
- Froese, A. & Schraudner, M. (2010). *Diversity-Management in US-amerikanischen und australischen Universitäten: Strategien, Modelle und Erfahrungen*. In: M. Schraudner (2010). *Diversity in Innovationssystemen* (S. 45-77). Fraunhofer Verlag: Stuttgart.
- FWF - Österreichischer Wissenschaftsfonds. *FWF-Strategie zu Gleichstellung und Diversität von Forscherinnen und Forschern (2019–2020)*. Verfügbar unter: https://www.fwf.ac.at/fileadmin/files/Dokumente/Ueber_den_FWF/Publicationen/FWF-relevante_Publicationen/FWF_Strategie_Gender_Diversitaet_2018.pdf [3.2.2019].
- Himpele, K., Keller, A., & Ortmann, A. (2011). *Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung*. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Janger, J. & Pechar, H. (2010). *Organisatorische Rahmenbedingungen für die Entstehung und Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Qualität an Österreichs Universitäten*. Wirtschaftsforschungsinstitut: Wien.
- Klatzer, J. (2017). *Hoher Anteil externer FH-Lektoren in der Kritik*. URL: <https://kurier.at/politik/inland/an-den-fachhochschulen-in-oesterreichen-lehren-mehr-externe-als-stamppersonal-leidet-die-fh-darunter/274.387.805> [13.3.2019].
- Loprieno, A., Menzel, E. & Schenker-Wicki, E. (2011). *Zur Entwicklung und Dynamisierung der österreichischen Hochschullandschaft – eine Außensicht*. URL : http://hochschulplan.at/wp-content/uploads/2012/06/Bericht_ExpertInnen_2011.pdf [28.03.2019].

- Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen - ÖFEB (2005). Stellungnahme zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). URL: https://www.oefeb.at/fileadmin/user_upload/OEFEB_zu_HG3.pdf [28.03.2019].
- Österreichische Rektorenkonferenz (ÖRK) (2005). Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/erk/entwurf_hsg_05_12778.pdf?61ed87 [28.03.2019].
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2013). Governance und Partizipation. Empfehlung zur Fortentwicklung der österreichischen Universität. URL: https://www.wissenschaftsrat.ac.at/downloads/Empfehlungen_Stellungnahmen/2015_2010/Empfehlung_Governance_Endversion.pdf [9.2.2019].
- Pasternack, P. (2008). Länderstudie: Österreich. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg). Zwischen Promotion und Professur - das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Akademische Verlagsanstalt: Leipzig.
- Pechar, H. (2017). Prekäre akademische Beschäftigung nimmt zu. Wie kann man gegensteuern? APA Science. URL: https://science.apa.at/dossier/Prekaere_akademische_Beschaeftigung_nimmt_zu_Wie_kann_man_gegensteuern/SCI_20170822_SCI76174351437540272 [8.2.2019].
- Rechnungshof Österreich (2011). Frauenförderung an Universitäten. Band 8/2011. Wien.
- Rosa, H. (2012). Burn-out bei Professoren: "Eine individuelle Verweigerungsstrategie ist überlebensnotwendig. Interview in Zeit Online. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2011/45/Burnout-Interview-Rosa/seite-2> [28.03.2019].
- Rothe, A. et al (2008): Gender Budgeting as a Management Strategy for Gender Equality at Universities. Verfügbar unter: http://www.frauenakademie.de/projekt/eu_gender-budgeting/img/FAM-GB_management_conclusion_2008.pdf [28.03.2019].
- Schwabe, M. (2008). Careers of Doctorate Holders. Statistische Nachrichten 8/2008. Statistik Austria: Wien.
- Schwabe, M. & Nitsch, F. (2006). Promovieren in Österreich. Aktuelle Trends des Doktoratsstudiums. Statistische Nachrichten 10/2006. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html [28.03.2019].
- Schwarzenbacher, I. et al (2016). Studierende im Doktorat. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien: Wien.
- Sigl, L. (2011). (Selbst-)Organisation in der Wissensarbeit. In: Interessengemeinschaft LektorInnen und WissensarbeiterInnen. Wissensarbeit prekär organisiert. Digidruck: Wien.

- Tieber, C. & Schmidinger T. (2011). Von Ketten und anderen Verträgen: Zur Lage der Lehrenden und Forschenden an Österreichs Hochschulen. In: Interessengemeinschaft LektorInnen und WissensarbeiterInnen, Wissensarbeit prekär organisiert. Digidruck: Wien.
- Transparency International – Austrian Chapter (2017). Drittmittel an österreichischen Hochschulen. Impulsgeber für Innovationen oder Gefahr für Unabhängigkeit von Forschung und Lehre? URL: <https://www.ti-austria.at/2017/09/26/drittmittel-an-oesterreichischen-hochschulen/> [3.2.2019].
- Unger, M. (2009). Studienplatzfinanzierung: Voraussetzung einer realistischen Universitätsfinanzierung. Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft.
- Unidata. Zahlen und Fakten auf Knopfdruck. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. URL: <https://oravm13.noc-science.at/apex/f?p=103:36:0::NO::> [13.03.2019].
- Universität Graz (2009). Betriebsvereinbarung über die wissenschaftliche Karriere an der Universität Graz. URL: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.displayHTML?pNr=141811&pQuery= [22.03.2019].
- Van der Bellen, A. (2011). Forschung via Drittmittel. In: Wiener Zeitung. URL : http://www.wienerzeitung.at/meinungen/gastkommentare/427689_Forschung-via-Drittmittel.html [28.03.2019]
- Wroblewski, A. & Striedinger, A. (2018). Gleichstellung in Wissenschaft und Forschung in Österreich. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Wien.
- Wirtschaftsuniversität Wien (2018). Personalentwicklungsplan der WU. URL: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/servicecenters/hr/Mitteilungsblatt/Juni_2018/PE-PlanNeu_final_270618.pdf [22.03.2019].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Dienstverhältnisse an Universitäten.....	36
Abbildung 2 Entwicklung des Uni-Personals hinsichtlich Stammpersonal und drittmittelfinanziertem Personal, Kopffzahlen, 2005-2018.....	42
Abbildung 3 Entwicklung des Uni-Personals hinsichtlich Stammpersonal und drittmittelfinanziertem Personal, Vollzeitäquivalente, 2005-2018.....	42
Abbildung 4 Leaky Pipeline an österreichischen Universitäten.....	48



Qualität der Lehre

03

Qualität der Lehre

Die Qualität der Lehre ist in hochschulpolitischen Debatten ein immer noch stark vernachlässigtes Thema. Im Bereich der Hochschuldidaktik, der Struktur und der Curricula-Gestaltung eines Studiums und auch in Zusammenhang mit verschiedenen Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Lehre gibt es große Problemfelder, mit denen sowohl Studierende als auch Lehrende konfrontiert sind. Diesen Schwachstellen wird in der Hochschulpolitik kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Im Rahmen des Projekts Forum Hochschule wurden Problemfelder analysiert, diskutiert und Modelle bzw. Forderungen erarbeitet, um zur Verbesserung der Qualität der Lehre substantiell beizutragen.

Das Kapitel Qualität der Lehre beginnt mit der Erläuterung der Vorgangsweise und der wissenschaftlichen Methodik der Arbeitsgruppe. Anschließend wird ein Überblick über die Prinzipien qualitativ hochwertiger Lehre, welche die Basis für die Arbeit und die Diskussionen in der Arbeitsgruppe darstellen, gegeben. Des Weiteren werden die Ergebnisse einer Studie zur Einschätzung der Studierenden zum Thema Qualität der Lehre zusammengefasst. Das Kapitel ist inhaltlich in vier Themenbereiche unterteilt: Rahmenbedingungen der Lehre, Hochschuldidaktik, Studienstruktur sowie Curricula-Gestaltung und Evaluierung. Diese vier Hauptteile des Kapitels bestehen jeweils aus mehreren Unterpunkten, die auf einer umfangreichen Problemanalyse sowie Forderungen und Modellen, die in der Arbeitsgruppe erarbeitet wurden, basieren.

Methodik

Die Arbeitsgruppe Qualität der Lehre bestand aus engagierten Studierenden und Lehrenden, die aufgrund persönlicher Erfahrungen und teilweise mit wissenschaftlich fundiertem Vorwissen zum Thema an regelmäßigen Arbeitsgruppentreffen teilnahmen. Brigitte Kossek vom Center for Teaching and Learning an der Universität Wien und Claus Tieber von der Interessengemeinschaft LektorInnen und Wissensarbeiter_innen standen der Arbeitsgruppe als Expert_innen mit inhaltlichem Input zur Seite und wirkten maßgeblich an der Erarbeitung des Forum Hochschule mit. Die vorliegende überarbeitete Ausgabe nimmt auf aktualisierte Aussagen und Zahlen in der Qualität der Lehre Bezug.

Die Ergebnisse basieren auf einer breiten Problemanalyse und zahlreichen Diskussionen in der Arbeitsgruppe, auf Information aus der Fachliteratur und auf einer Studie, in deren Rahmen Studierende zum Thema Qualität der Lehre befragt wurden. Diese repräsentative Onlineumfrage wurde vom Institute for Social Research and Consulting (SORA) im Jänner und Febru-

ar 2012 durchgeführt, es nahmen 6566 Studierende an allen Universitäts- und allen großen Fachhochschulstandorten teil. Des Weiteren werden die Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung 2015, welche vom Institut für Höhere Studien Wien als Online-Befragung durchgeführt wurde, in das vorliegende Kapitel eingebunden. Daran nahmen 47.000 Studierende von öffentlichen und privaten Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Sommersemester 2015 teil.

Die Fragestellungen fokussieren auf Themen wie Zufriedenheit mit Didaktik, Wissensvermittlung und -aneignung, Studienstruktur, Platzangebot, Flexibilität im Studium, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Betreuung von Studierenden.

Zu Beginn der Diskussionen in der Arbeitsgruppe wurde erarbeitet, auf welchen Grundprinzipien Lehre aufbauen muss und welche Faktoren die Qualität der Lehre ausmachen. Ein Studium stellt den Rahmen für die Förderung kritischen Bewusstseins dar. Studierende sollen erlernen, gesellschaftliche Verhältnisse, Normen und Dogmen zu hinterfragen, zu erforschen und weiterzuentwickeln. Ein Ziel der Lehre ist es, bei Studierenden das Interesse und die Neugier zu wecken, sich selbst weiterzubilden und sich selbständig neues Wissen anzueignen – im Sinne eines interdisziplinären Ansatzes auch über die Grenzen der eigenen Disziplin hinaus. Dabei verfolgt die Lehre nicht nur das Ziel, faktisches Wissen zu erlernen, sondern auch Kompetenzen und Fähigkeiten zu vermitteln, welche zur Selbständigkeit, Eigeninitiative und zum Streben nach Erkenntnisgewinn befähigen. Studierende und ihre Bedürfnisse stehen einem studierendenzentrierten Ansatz nach im Zentrum der Lehre – die Individualität jeder_jedes Einzelnen wird berücksichtigt und gefördert. Unabhängig von Geschlecht, sozio-ökonomischem Hintergrund, Sexualität, Behinderung und Herkunft müssen Studierende die gleichen Chancen haben. Sowohl in der didaktischen als auch in der inhaltlichen Gestaltung der Lehre wird der sozialen Gerechtigkeit ein hoher Stellenwert beigemessen. Ein weiteres Grundprinzip der Lehre muss es sein, alle Beteiligten in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse miteinzu beziehen. Demokratie und Mitbestimmungsmöglichkeiten müssen zu einer flächendeckenden Selbstverständlichkeit im Hochschulwesen werden.

Die Forderungen und Modelle, die in der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre erarbeitet wurden, basieren auf ebendiesen Prinzipien einer qualitativ hochwertigen Lehre als Grundlage eines Hochschulsystems.

Ergebnisse der SORA-Studie

Bei den Ergebnissen der SORA-Studie fallen besonders die Antworten auf Fragestellungen zur Didaktik, zur Wissensvermittlung und -aneignung, zur flexiblen Studiengestaltung und zum Platzangebot auf. Diese vier Bereiche werden von Studierenden als die maßgeblichsten Problemfelder in Zusammenhang mit der Qualität der Lehre gewertet. Ein weiterer Kritikpunkt sind die mangelnden Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studierenden – nur vier Prozent geben an, dass sie sehr gute Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen haben.

Im Bereich Wissensvermittlung und -aneignung stimmen beispielsweise nur 12 Prozent der Studierenden der Aussage sehr zu, dass sie motiviert werden, ihr Wissen über Lehrveranstaltungen hinaus zu vertiefen. Bei der Frage, ob Studierende in ihrem Studium Forschungserfahrungen sammeln können, stimmen nur 14 Prozent sehr zu, bei der Frage, ob durch das Lernen auf Prüfungen langfristiges Wissen aufgebaut wird, nur zehn Prozent.

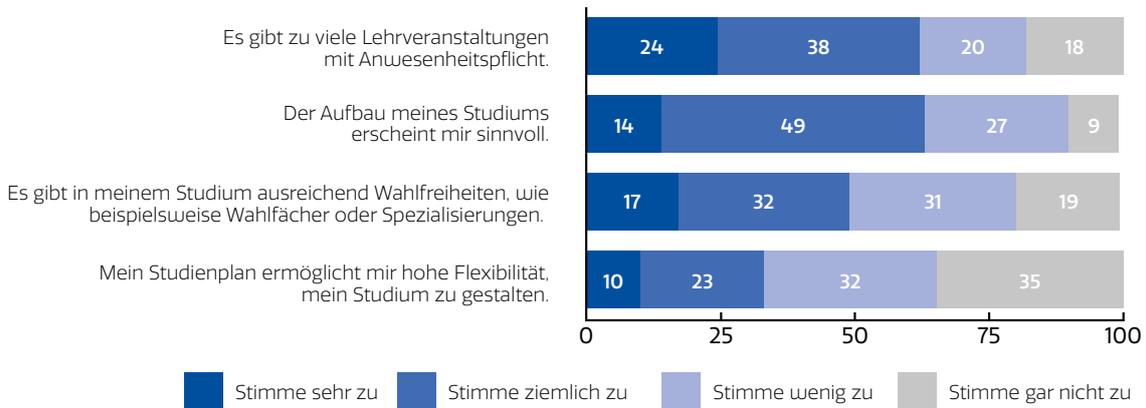


Abbildung 1 SORA-Studie, Index Flexibilität

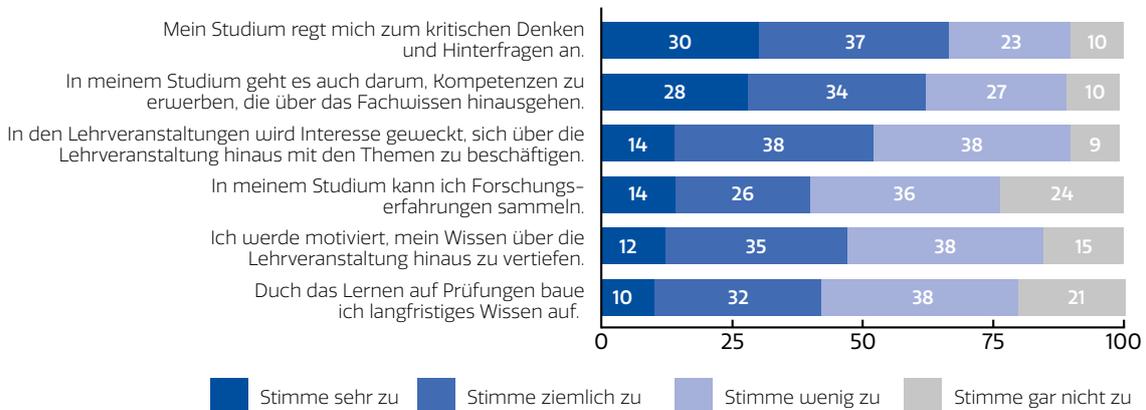


Abbildung 2 SORA-Studie, Index Wissensvermittlung/-aneignung

Im Bereich Platzangebot geben 54 Prozent der Studierenden an, dass sie zumindest gelegentlich mit überfüllten Lehrveranstaltungen konfrontiert sind. 30 Prozent brauchen aufgrund des seltenen Angebots an Pflichtlehrveranstaltungen länger für ihr Studium (bei der Studierenden-Sozialerhebung 2015 sind es 31 Prozent. 46 Prozent geben an, dass sich ihr Studium aufgrund von Voraussetzungsketten verzögert (s. Abbildung 8 – Studienstruktur). Laut Studierenden-Sozialerhebung 2015 wird von 30% der Studierenden ein mangelndes Platzangebot in Lehrveranstaltungen unter den häufigsten Gründen für einen Zeitverlust im Studium angegeben. Aussagen diesbezüglich unterscheiden sich jedoch stark nach Studium und Bildungseinrichtung, sowie Größe der Studienrichtung.

Der Index Didaktik, der alle Fragestellungen der Studie zur Didaktik zusammenfasst, zeigt, dass in der Lehre auf Studierende zu wenig eingegangen wird und die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden nicht im Mittelpunkt stehen. Außerdem bekommen Fragen oft keinen Platz bzw. werden sie nicht beantwortet, die Benotung ist nicht nachvollziehbar und Studierende bekommen nur selten hilfreiches Feedback (s. Abbildung 7 – Didaktik und Student Centered Learning).

Bei der Frage nach der Flexibilität der Studiengestaltung geben 62 Prozent der Studierenden an, dass es zu viele Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht gibt. Nur zehn Prozent der Studierenden stimmen der Aussage sehr zu, dass ihr Studienplan ihnen hohe Flexibilität ermöglicht, ihr Studium zu gestalten.

Rahmenbedingungen

Die Qualität der Lehre ist von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängig – beispielsweise vom Stellenwert der Lehre in der Wissenschaft, dem Berufsbild und den Arbeitsrealitäten sowie der didaktischen Aus- und Weiterbildung von Lehrenden. Die Einheit von Lehre und Forschung stellt einen Grundpfeiler des Humboldt'schen Bildungsideals und damit des österreichischen Hochschulwesens dar (§ 2 UG). Dennoch bedeuten Lehrverpflichtungen für Wissenschaftler_innen heute eher ein Karrierehindernis als einen wichtigen Teil der wissenschaftlichen Karriere. Die Reputation von Wissenschaftler_innen gründet sich vor allem auf die Quantität der Publikationen in wissenschaftlichen Journals. Das Engagement in der Lehre hingegen wird vernachlässigt – wer eine wissenschaftliche Karriere anstrebt, konzentriert sich im Regelfall somit eher auf Forschungsarbeit und Publikationen, als Energie in die Lehre zu investieren.

Diese Wertung von Forschung auf der einen und Lehre auf der anderen Seite verdeutlicht den geringen Stellenwert der Lehre in der Wissenschaft (s. Kapitel Wissenschaft und Forschung). Ein weiteres Problemfeld tritt im Zusammenhang mit Anstellungsverhältnissen von Lehrenden auf: Die dienstrechtlichen Veränderungen durch das Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) und die vermehrte Befristung von Anstellungsverhältnissen führen zu zunehmenden Prekarisierungsprozessen. Lehrende sind mit ihren Lehraufträgen meist finanziell nicht abgesichert und werden dadurch dazu gezwungen, zusätzlich anderen Tätigkeiten nachzugehen oder Lehraufträge in einem Ausmaß anzunehmen, das kaum bewältigbar ist. Gut vor- und nachbereitete Lehrveranstaltungen, in denen Lehrende auf Studierende individuell eingehen und diese fördern können, sind aufgrund mangelnder (Zeit-)Ressourcen oft nicht mehr möglich.¹

Die didaktische Aus- bzw. Weiterbildung stellt einen weiteren Bereich mit großem Veränderungsbedarf dar. An der Universität Wien ist für Neueinsteiger_innen ohne Doktorat ein zweitägiges Seminar als Basisqualifizierung zur Lehre verpflichtend. Für externe Lektor_innen, die in manchen Studienrichtungen eine große Mehrheit der Lehrenden darstellen, gilt diese Verpflichtung nicht.² An den meisten anderen Hochschulen gibt es überhaupt keine verpflichtende didaktische Ausbildung und auch keine Angebote für freiwillige Weiterbildung. Studierende sehen laut SORA 2012 in mangelnden didaktischen Fähigkeiten von Lehrenden eines der größten Problemfelder in der Frage der Qualität der Lehre.

Forderungen

Stellenwert der Lehre bzw. von Lehrenden im Wissenschaftsbetrieb

Der Lehre muss im Wissenschaftsbetrieb ein höherer Stellenwert eingeräumt werden. Zu lehren bzw. viel Energie in die Qualität von Lehrveranstaltungen zu investieren darf kein Hindernis für eine wissenschaftliche Karriere sein, sondern muss im Gegenteil Voraussetzung für diese sein. Lehrtätigkeiten sollen zukünftig in Evaluierungsprozesse von Forscher_innen einfließen und in der Reputation von Wissenschaftler_innen berücksichtigt werden (s. Kapitel Wissenschaft und Forschung, Evaluierung von Forschung). Die Unterfinanzierung der Hochschulen darf nicht weiter zur Verschlechterung der Qualität der Lehre beitragen. Nur mit ausreichenden finanziellen Ressourcen kann Lehre gewährleistet werden, die Studierende bestmöglich fördert (s. Kapitel Hochschulfinanzierung).

¹ Tieber, C. & Schmidinger, T. (2011). Von Ketten und anderen Verträgen: Zur Lage der Lehrenden und Forschenden an Österreichs Hochschulen. In: Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innen-schaft (Hg.). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien, S. 255f.

² Center for Teaching and Learning. In die universitäre Lehre starten - Basisqualifizierung für Einsteiger_innen. URL: <https://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/basisqualifizierung/> [07.03.2019].

Lehrende müssen finanziell abgesichert sein und Zukunftsperspektiven an den Hochschulen geboten bekommen, um qualitativ hochwertige Lehre betreiben zu können. Prekäre, befristete Anstellungsverhältnisse müssen durch unbefristete Stellen ersetzt werden, die im Faculty-Modell das Regelanstellungsverhältnis darstellen. Außerdem muss der Trennung von Lehre und Forschung entgegengewirkt werden – die Einheit von Lehre und Forschung stellt einen Grundpfeiler des Hochschulwesens dar und muss daher gestärkt werden. Dies muss sich auch in den Anstellungsverhältnissen widerspiegeln: Es dürfen keine Stellen eingerichtet werden, die nur auf Forschung oder nur auf Lehre basieren – keine Forschung ohne Lehre, keine Lehre ohne Forschung.

Im Bereich des Berufsfeldes von Lehrenden soll Teamteaching gefördert werden. Das Lehren zu zweit kann einerseits inhaltlich sinnvoll sein, weil so interdisziplinäre Lehrveranstaltungen besser ermöglicht werden und unterschiedliche Expertisen einfließen können. Aus didaktischer Sicht ist es im Team zusätzlich gerade bei großen Gruppen einfacher, individuell auf Studierende einzugehen und diese in ihrem Studium zu unterstützen. Teamteaching ermöglicht des Weiteren vor allem jungen Lehrenden den Einstieg in die Lehre, weil sie gemeinsam mit erfahreneren Kolleg_innen den Lehrauftrag bewältigen können. Außerdem kann Teamteaching als Konsequenz von sehr negativen Lehrveranstaltungsevaluierungen als didaktische Weiterbildungsmaßnahme eingesetzt werden (s. Kapitel Qualität der Lehre - Evaluierung). Auch hier ist auf die finanzielle Absicherung von Lehrenden zu achten. Momentan werden Lehrveranstaltungen mit Teamteaching großteils gleich hoch entlohnt wie andere Lehrveranstaltungen – Lehrende bekommen bei Teamteaching also nur die Hälfte der Entlohnung, obwohl sich der Arbeitsaufwand nicht halbiert. Bei Teamteaching muss den einzelnen Lehrenden die Entlohnung in derselben Höhe zustehen, die sie auch für eine alleine gestaltete Lehrveranstaltung bekommen.

Aus- und Weiterbildung von Lehrenden

Verbesserungen im Bereich der Hochschuldidaktik sind nur möglich, wenn Lehrende in ihren didaktischen Fähigkeiten unterstützt und ausgebildet werden. All jene Personen, die in die Lehre einsteigen und keine didaktische Ausbildung im Rahmen eines Doktorat- bzw. PhD-Studiums absolviert haben (s. Kapitel Wissenschaft und Forschung – Doktorat), sollen zu einer didaktischen Ausbildung verpflichtet sein. Zu diesem Zweck soll an jeder Hochschule ein Zentrum für Didaktik und Hochschullehre eingerichtet werden, das für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden verantwortlich ist. Die Ausbildung basiert auf einem ein Semester langen didaktischen Lehrgang, der entweder vor dem ersten Lehrauftrag oder begleitend zu diesem besucht werden muss. Durch diesen Lehrgang wird eine allgemeine

Lehrbefugnis verliehen. In regelmäßigen 5-Jahres-Abständen finden weitere für alle Lehrenden verpflichtende Fortbildungslehrgänge statt. Zusätzlich können Lehrende bei sehr negativen Lehrveranstaltungsevaluierungen verpflichtet werden, Angebote des Zentrums für Didaktik und Hochschullehre wahrzunehmen. Die Aus- und Weiterbildung umfasst vor allem folgende Teilbereiche:

- » Fähigkeit zur Definition von Studienzielen und Learning Outcomes sowie zur Semesterplanung
- » Aufbau eines Methodenrepertoires und situations- und anforderungsgerechte Methodenanwendung
- » Genderkompetenz und gendergerechte Didaktik (s. Kapitel Qualität der Lehre – Gendergerechte Didaktik)
- » Studienrechtliche Grundlagen

Hochschuldidaktik

Lehrveranstaltungsformen und Betreuungsverhältnis

Für eine qualitativ hochwertige Lehre ist der organisatorische Rahmen einer Lehrveranstaltung (Teilnehmer_innenzahlen, Infrastruktur, Lehrveranstaltungsdauer etc.) ein wesentlicher Faktor. Momentan stehen jedoch überfüllte Hörsäle, Seminare oder Übungen mit über 50 Teilnehmer_innen und Studienzeitverzögerungen aufgrund von Platzbeschränkungen für einen Großteil der Studierenden auf der Tagesordnung. Die schlechte Betreuungsrelation im internationalen Vergleich erfuhr nach einem stetigen Abwärtstrend (Verschlechterung um 18% vom Jahr 2007 auf das Wintersemester 2010)³ eine geringfügige Verbesserung. Auf eine Professur kamen im Wintersemester 2013 noch 121,0 ordentliche Studierende, 2010 waren es noch 122,8 Studierende.⁴ Im Wintersemester 2016 gab es wiederum eine leichte Verbesserung auf 117,9.5 So geben 54 Prozent der Studierenden an, dass sie zumindest gelegentlich mit überfüllten Lehrveranstaltungen konfrontiert sind. 30 Prozent brauchen laut SORA aufgrund des geringen Angebots an Pflichtlehrveranstaltungen länger für ihr Studium (s. Abbildung 8, Kapitel Qualität der Lehre – Studienstruktur). Neben dem Betreuungsverhältnis spielt auch die Dauer einer Lehrveranstaltung eine wichtige Rolle für die didaktische Gestaltung. Im Normalfall beträgt die Dauer einer Lehrveranstaltung 90 Minuten. Zu Abweichungen kommt es meist nur aus organisatorischen Gründen (z.B. Blocklehrveranstaltungen an Wochenenden aufgrund von Platzmangel), selten jedoch aufgrund didaktischer Überlegungen – Lehrende haben hier nur in den seltensten Fällen die Möglichkeit, Einfluss auf die Lehrveranstaltungsdauer zu nehmen.

3 BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, (2011). Universitätsbericht 2011. Wien. S. 84.

4 Ebd.

5 BMWF (2011). S. 110.

Ein weiteres Problem, das mit der organisatorischen Gestaltung auftritt, ist die Anwesenheitspflicht bei prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen. 62 Prozent der Studierenden geben laut SORA (2012) an, dass es zu viele Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht gibt. Besonders für erwerbstätige Studierende, Studierende mit Betreuungspflichten oder Studierende mit Behinderung stellt die Verschulung der Studienpläne und damit einhergehend die vermehrte Anwesenheitspflicht eine große Hürde dar und führt zu Studienzeitverzögerungen und zum Teil auch zum Abbruch eines Studiums.

Forderungen

Die Lehrveranstaltungsformen werden im Modell in drei Kategorien eingeteilt: Vorlesungen (VO), Prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen (PI) und Anwendungsorientierte Prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen (API; z.B. Sprachkurse, Labor-Übungen etc.). Als Voraussetzung für eine didaktisch sinnvolle Lehrveranstaltungsgestaltung sind möglichst niedrige Teilnehmer_innenzahlen anzustreben. Die maximalen Teilnehmer_innenzahlen bei Vorlesungen belaufen sich auf 300, bei Prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen auf 25 und bei Anwendungsorientierten Prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen auf 15 Studierende. Diese Höchstzahlen dürfen jedoch nicht als Platzbeschränkung gelten, sondern müssen als Teilungszahlen funktionieren: Bei größerem Bedarf werden demnach (weitere) Parallellehrveranstaltungen eingerichtet – Studierende dürfen nicht abgewiesen werden.

Betreuungsverhältnis in Lehrveranstaltungen

In Vorlesungen soll wie bisher keine Anwesenheitspflicht gelten. Prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen (inklusive APIs) bauen auf dem Prinzip der Anwesenheit auf, es darf allerdings auch hier keine Anwesenheitspflicht gelten. Das Ziel muss es sein, dass Studierende ohne Zwang an Lehrveranstaltungen teilnehmen – es soll Interesse durch abwechslungsreiche Methodik, interessante inhaltliche Aufbereitung und Einbeziehung der Studierenden geweckt werden. Für Studierende, die aus individuellen Gründen mehrmals nicht an einer Lehrveranstaltung teilnehmen können, sollen freiwillige Ersatzmöglichkeiten geboten werden, zum Beispiel online-unterstützte Aufgaben anstatt Anwesenheit in der Lehrveranstaltung. Das Lehrveranstaltungsangebot soll des Weiteren sehr breit gestaltet sein, um Studierenden Flexibilität in der Gestaltung ihres Studiums zu ermöglichen. Besonders für erwerbstätige Studierende, Studierende mit Betreuungspflichten etc. ist das Angebot von Block- und Abendlehrveranstaltungen sowie Lehrveranstaltungen in der Früh (für Erwerbstätige, die abends arbeiten) notwendig, um ihr Studium möglichst barrierefrei verfolgen zu können. Vor allem Pflichtlehrveranstaltungen müssen breit und flexibel angeboten werden.

Die 90-Minuten-Einheiten stellen für viele Lehrveranstaltungen keine sinnvollen zeitlichen Einteilungen dar, weil bei den einzelnen Lehrveranstaltungen verschiedene Anforderungen an den Rahmen der Lehrveranstaltung bestehen und diese durch unterschiedliche zeitliche Einteilungen didaktisch optimal gestaltet werden können. Daher soll es für Lehrende mehrere Auswahlmöglichkeiten geben, wie sie ihre Lehrveranstaltung zeitlich einteilen wollen (z.B. wöchentlich eineinhalb Stunden, zweiwöchentlich drei Stunden, an drei Tagen geblockt etc.). Die Entscheidung über die zeitliche Einteilung geschieht also aufgrund von didaktischen und inhaltlichen Anforderungen und nicht aus rein organisatorischen Gründen. Die methodische Gestaltung in der Lehrveranstaltung wird an die zeitliche Einteilung angepasst – eine Blocklehrveranstaltung eignet sich beispielsweise nicht für zehn aufeinanderfolgende Referate, sondern für Versuche, umfassende Projekte, Exkursionen etc.

Obwohl das Thema Qualität der Lehre in den letzten Jahren geringfügig an Bedeutung gewonnen hat - dies zeigen die Leistungsvereinbarungen der Vergangenheit, sowie die leichte Verbesserung des Betreuungsverhältnisses - sollte jedoch kritisch angemerkt werden, dass nicht nur der Faktor Betreuungsverhältnis zu fokussieren ist, sondern auch pädagogische sowie didaktische Maßnahmen gesetzt werden sollen.

Didaktik und Student Centered Learning

Eines der wichtigsten Kriterien für die Qualität der Lehre stellt die didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen dar. Unter anderem aufgrund der fehlenden didaktischen Ausbildung von Hochschullehrenden gibt es jedoch beträchtliche Probleme in diesem Bereich. Zu einem sehr großen Teil basiert Hochschullehre auf eindimensionalen Frontalvorträgen – Interaktion und Diskussionen werden oft nicht ermöglicht. 85 Prozent der Studierenden meinen, dass ihren Fragen kein Platz eingeräumt wird und diese nicht beantwortet werden. Studierende werden nur wenig einbezogen und haben nur in seltenen Fällen Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Lehre – nur vier Prozent der Studierenden haben das Gefühl, die Gestaltung von Lehrveranstaltungen mitbestimmen zu können.

Didaktik

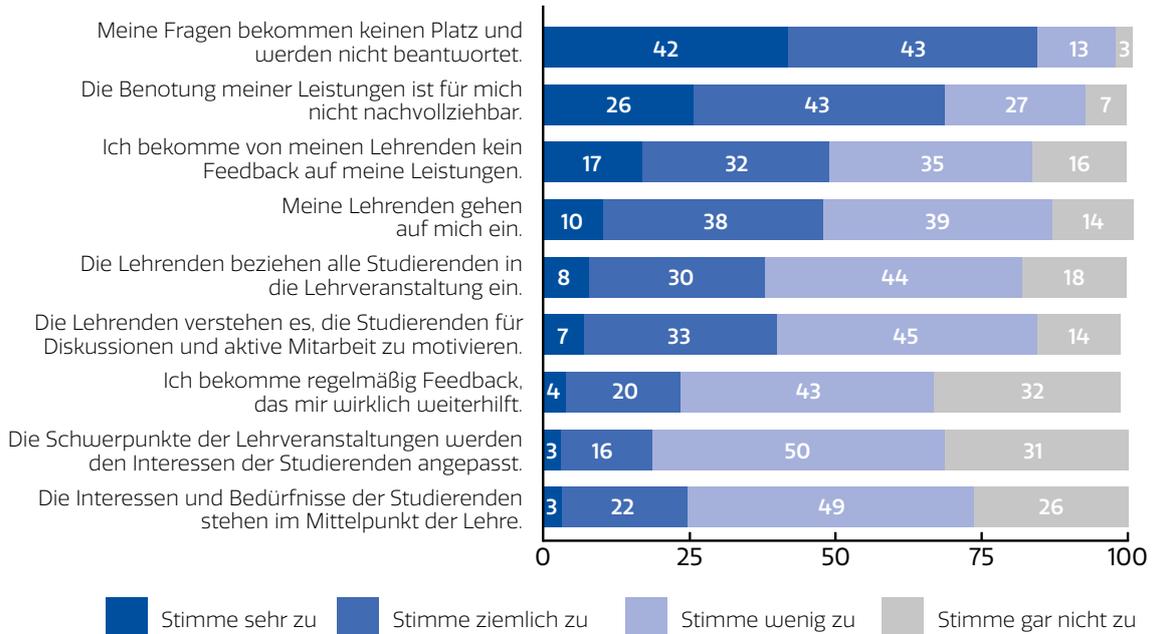


Abbildung 3 SORA-Studie, Index Didaktik

Des Weiteren basiert die Gestaltung von Lehrveranstaltungen nur selten auf einer Methodenvielfalt. Die immer gleichen Methoden werden angewandt, ohne die durch Gruppengröße, Inhalte, individuelle Interessen der Studierenden etc. entstehenden Anforderungen in die Planung einer Lehrveranstaltung miteinzubeziehen.

Eines der Ziele des Bologna-Prozesses ist der Paradigmenwechsel vom „Teaching Centered Learning“ hin zum „Student Centered Learning“, bei dem die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden im Mittelpunkt stehen und sich die Lehre an den Studierenden orientiert.⁶ Dieser Paradigmenwechsel ist in Österreich jedoch nicht gelungen – so finden nur drei Prozent der Studierenden, dass die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden wirklich im Mittelpunkt der Lehre stehen.

Forderungen

Prinzipien des Student Centered Learning

Beim Konzept des Student Centered Learning verschiebt sich der Fokus der Aufmerksamkeit im Hochschulwesen vom Lehren auf das Lernen und die Studierenden: Bedürfnisse und Interessen der Studierenden stehen im Mittelpunkt und die Individualität jeder_jedes Einzelnen wird berücksichtigt.⁷

6 Soyka, J. (2011). Der Bologna-Prozess. In: Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (Hg.). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag: Wien, S. 275f.

7 Ebd.

Dabei ist zu beachten, dass jede_r Studierende unterschiedliches Vorwissen und Interessen sowie einen unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergrund hat und unterschiedlich lernt. Aus diesem Grund ist eine Abkehr von der klassischen, wörtlichen „Vorlesung“ notwendig, weil Studierende mit eindimensionalen Vorträgen in eine passive Rolle gerückt werden. Nur durch aktive Partizipation und Interaktion können auch tatsächlich alle Beteiligten einen Lernprozess erfahren. Studierende müssen als aktive Partner_innen im Hochschulwesen fungieren und Mitbestimmungsrechte bezüglich der Gestaltung des Hochschulalltags, der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Lehre und der Studienstruktur haben. Die Beziehung von Studierenden und Lehrenden muss auf gegenseitigem Respekt und Austausch basieren, Hierarchien müssen abgebaut werden. Lehrenden muss bewusst sein, dass Studierende keine reinen Wissensempfänger_innen sind, sondern sie ebenfalls voneinander lernen können – auch Lehren ist als Lernprozess zu verstehen. Im Rahmen eines studierendenzentrierten Ansatzes ist es des Weiteren notwendig, das Prinzip der reinen Wissensvermittlung zu überwinden und sich die Befähigung der Studierenden zum Ziel zu setzen: Der Fokus muss darauf liegen, Kompetenzen zu erwerben und Erkenntnisse zu gewinnen und nicht darauf, wie heute oft üblich, Fakten zu vermitteln, die dann eins-zu-eins wiedergegeben werden sollen. Kritisches Denken, Hinterfragen und die Förderung von Neugier und Experimentierfreudigkeit müssen zentrale Ziele der Hochschullehre sein.⁸

Ein weiteres Grundprinzip ist die Gestaltung der Lehre auf einer diversitygerechten Basis. Die Diversität von Studierenden muss anerkannt und akzeptiert werden und Chancengleichheit und Gleichberechtigung unabhängig von Herkunft, sozialem Hintergrund, Geschlecht, Sexualität, Behinderung, Alter etc. forciert werden. Sowohl in den Lehrveranstaltungsinhalt als auch in die didaktische Gestaltung und den Umgang mit Studierenden muss Diversität als Thema und als Prinzip einfließen.⁹

Learning Outcomes

Vor der inhaltlichen und didaktischen Planung einer Lehrveranstaltung müssen sogenannte Learning Outcomes formuliert werden, die beschreiben, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Studierende nach der Absolvierung einer Lehrveranstaltung aufweisen sollen. Dies soll einerseits zur Orientierung für Lehrende dienen und andererseits für Studierende transparent machen, was sie in einer Lehrveranstaltung erwartet.¹⁰ Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Learning Outcomes sollen Lehrende außerdem Ziele für die Lehrveranstaltung formulieren. Aufbauend auf der Frage, was mit der Lehrveranstaltung erreicht werden soll, kann die inhaltliche und didaktische Planung beginnen.

⁸ ESU – European Students' Union (2010). Student Centered Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brüssel. S. 2ff.

⁹ Czollek, L. C. & Perko, G. (2008), Alker, U. & Weilemann, U. (Hg.innen). Eine Formel bleibt eine Formel ... Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektioneller Ansatz. Stabstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management an der FH Campus Wien. Wien. S. 6ff.

¹⁰ Soyka (2011), S. 272f.

Umsetzung/Methoden

Ein Hauptkriterium für progressive, studierendenzentrierte Didaktik ist, dass Studierende eine aktive Rolle in der Lehre haben. Dies bedeutet, Interaktion zu ermöglichen und bei der Planung und Umsetzung einer Lehrveranstaltung immer die Prämisse zu verfolgen, dass Studierende nie nur passive Empfänger_innen, sondern aktiv Handelnde sind. Die Arbeit in Kleingruppen, Diskussionen, selbständiges Arbeiten und Forschen spielen eine essenzielle Rolle in der didaktischen Gestaltung der Lehre. Des Weiteren muss es in Lehrveranstaltungen Raum für Austausch und Kennenlernen unter den Studierenden geben, um Anonymität und Konkurrenzdenken entgegenzuwirken und eine möglichst barrierefreie Basis für die Einbeziehung und Teilnahme aller Studierenden zu ermöglichen.

Die Gestaltung von Lehrveranstaltungen muss auf abwechslungsreicher Methodik aufbauen. Wichtig dabei ist Aspekte wie Gruppendynamik, Gruppengröße, Inhalte, die vermittelt werden sollen, individuelle Interessen der Studierenden, Rahmenbedingungen wie Raumgröße etc. bei der Planung von Lehrveranstaltungen miteinzubeziehen und Methoden anforderungsgerecht einzusetzen. Ein Beispiel: Referate können in vielen Fällen eine gute didaktische Methode sein, weil Studierende eine aktive Rolle spielen.

Stundenlang hintereinander Referate halten zu lassen (z.B. bei einer Blocklehrveranstaltung), macht jedoch insofern keinen Sinn, da dies stundenlanges Frontalvortragen bedeutet. Studierendenzentrierte didaktische Gestaltung könnte in diesem Fall bedeuten, nur kurze 10-minütige Impulsreferate zu halten und nach jedem Referat eine interaktive Methode zur Diskussion bzw. zur weiteren Bearbeitung des Themas anzuwenden (Beispiele folgen, s.u.).

Die Auswahl von Methoden muss sich an den Studierenden, an den zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalten sowie an äußeren Umständen orientieren – also in der Planung gut durchdacht und vorbereitet sein. So ist es zum Beispiel meist notwendig bzw. didaktisch sinnvoll, sich konkrete Diskussionsfragen für geplante Diskussionen zu überlegen, um vorbereitet zu sein, falls die Diskussion nicht von allein anläuft, und um die Diskussion pointiert moderieren zu können. Außerdem müssen Lehrende die Fähigkeit haben, das Konzept ihrer Lehrveranstaltung umzuwerfen bzw. spontan abzuändern, wenn dies notwendig ist – wenn das Interesse unter den Studierenden für das Thema fehlt, sich nur wenige Studierende einbringen, Unruhe in der Gruppe herrscht etc..

Ein wichtiger Grundsatz des studierendenzentrierten Ansatzes ist es, nicht davon auszugehen, dass alle Studierenden in derselben Zeit denselben In-

halt auf dieselbe Art und Weise erlernen. Ausgehend davon ist es notwendig, Studierenden genügend Freiheit und Flexibilität zu bieten, auf die jeweils eigene Art und Weise und im eigenen Tempo zu lernen bzw. zu studieren. Neben Gruppenarbeiten ist daher ein weiterer Fokus auf eigenständiges Arbeiten und durch Lehrende unterstützte Selbstständigkeit zu setzen.¹¹

Eine kleine Auswahl an interaktiven Methoden zur didaktischen Gestaltung:

» **Verschiedene Diskussionsmethoden**¹²:

- Diskussionen im Plenum, in „Murmelgruppen“ (gemeinsam mit dem/der Sitznachbar_in), oder in Kleingruppen
- World-Café – Diskussionen zu verschiedenen Themen an Tischen/ Sesselkreisen/etc. im Raum verteilt. Jeweils eine Person bleibt durchgehend bei einer „Station“ und dokumentiert die Ergebnisse, alle anderen können zwischen den verschiedenen Stationen wechseln.
- Fishbowl – eine Gruppe Studierender führt in einem Kreis sitzend eine Diskussion, während gleich viele Studierende um den inneren Kreis herumstehen. Wenn sich jemand aus dem äußeren Kreis in die Diskussion einbringen will, kann er/sie der Person vor sich auf die Schulter tippen, sie ablösen und Platz tauschen.
- » **Blitzlichttrunden** – sinnvoll bei kleinen Gruppen. Jede Person sagt der Reihe nach kurz ihre Meinung zum Thema. Diese Methode ist vor allem dann nützlich, wenn in der Gruppe einige sehr stille Personen sind und sich nur wenige aktiv einbringen.
- » **Rollenspiele** – zum Beispiel Simulation einer Podiumsdiskussion mit zugeschriebenen Rollen.
- » **Planspiele, szenariorientierte Problemlösung** – hier ist ein Beispiel aus dem Studium Internationale Entwicklung zu nennen, bei dem Studierende in Kleingruppen über einen längeren Zeitraum ein komplexes Szenario in Zusammenhang mit der Fragestellung, welche Folgen das ökonomische Eingreifen in ein Dorfsystem in Laos hätte, ausarbeiteten. Es geht dabei darum, auf kreative Art und Weise Zusammenhänge und die Komplexität eines Themas zu verstehen und problemorientiert zu arbeiten.
- » Weitere Methoden-Beispiele sind unter dem Punkt gendergerechte Didaktik zu finden.

11 ESU (2010), S. 4ff.

12 Schmidinger, T. (2010). Diskussionsmethoden in Lehrveranstaltungen. In: Muckenhuber, J.; Schmidinger, T.; Tieber, C. (Hg.): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in Diskussion. Lit Verlag: Wien, S. 155ff.

Mitbestimmung

Ein wichtiger Schritt, um den Fokus auf die Bedürfnisse der Studierenden zu richten, ist die Stärkung von Mitbestimmungsmöglichkeiten. Studierende müssen sowohl bezüglich der inhaltlichen als auch der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen mitentscheiden können, weil einem studierendenzentrierten Ansatz nach die Interessen der Studierenden im

Mittelpunkt stehen. Wer mitentscheiden kann, was er/sie auf welche Art und Weise lernt, entwickelt auch mehr Interesse am Studium. In der ersten Einheit einer Lehrveranstaltung sollen Lehrende die Zielsetzung und die Formulierung der Learning Outcomes präsentieren und offenlegen, welche Themen und Methoden für die Lehrveranstaltung geplant sind, wobei es sich vorerst um Vorschläge handelt. In Folge werden die Vorschläge diskutiert (z.B. in Kleingruppen) und gemeinsam wird entschieden, wo thematisch Schwerpunkte gesetzt werden, welche Methoden bevorzugt angewandt werden sollen etc. Zur Reflexion und Evaluierung wird während des Semesters immer wieder Raum für Feedback zur Lehrveranstaltung sowie zur Evaluation von Zielsetzung, Methode und Inhalt gegeben. Über den weiteren Verlauf wird gemeinsam entschieden.

Die Stärkung von Mitbestimmungsmöglichkeiten macht Studierende zu aktiv Handelnden in der Lehre und trägt durch gemeinsame Entscheidungsprozesse zur Entwicklung bzw. Stärkung sozialer Kompetenzen bei.

Gestaltung von Großlehrveranstaltungen

Die Problemfelder im Bereich der Didaktik werden oft auf äußere Umstände, zum Beispiel auf zu große Gruppengrößen, zurückgeführt. Obwohl es schwieriger ist, eine Vorlesung mit 300 Teilnehmer_innen interaktiv zu gestalten als eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung mit 20 Teilnehmer_innen, kann dennoch dem momentanen Predigtprinzip von Vorlesungen entgegengewirkt werden. Trotz hoher Teilnehmer_innenzahlen können Diskussionen geführt werden, zum Beispiel in „Murmelgruppen“. Damit Studierende auch in Vorlesungen eine aktive Rolle bewahren, können beispielsweise kurze Selbstreflexionen bzw. selbstständige Arbeiten eingebaut werden. Als Beispiel: Alle Studierenden schreiben für sich selbst auf, welches Vorwissen sie zu einem Thema haben, welche Fragen sich für sie stellen, welche Meinung sie zu einem Thema haben oder ähnliches. In Folge wird im Plenum diskutiert. Der Fokus der Lehre soll darauf liegen, Denkanstöße zu geben, Fragen aufzuwerfen und Neugier zu wecken. Um Interesse zu wecken, können zusätzliche Anreize geschaffen werden, sich außerhalb der Lehrveranstaltung mit dem Thema weiter zu beschäftigen, zum Beispiel durch:

- » Freiwillige kleine Recherche-Aufgaben, die in der nächsten Vorlesungseinheit diskutiert werden
- » Das Einrichten von Online-Foren zur weiteren Diskussion eines Themas
- » Die Befragung von fünf Personen im persönlichen Umfeld zu einem bestimmten Thema, in Folge Diskussion der Ergebnisse in der Vorlesung

Im Mittelpunkt der Gestaltung einer Vorlesung müssen die Studierenden und deren Bedürfnisse stehen. Sie sind als aktiv Handelnde zu begreifen und es muss so weit wie möglich vermieden werden, Studierenden eine passive Rolle zuzuschreiben. Nur dann kann tatsächlich von studierendenzentrierter Lehre die Rede sein.

Forschungsgeleitete Lehre

Die Einheit von Forschung und Lehre stellt als humboldtsches Bildungsideal eine Grundlage des österreichischen Hochschulsystems dar – so ist die „Verbindung von Forschung und Lehre“ im §2 des Universitätsgesetzes als leitender Grundsatz festgeschrieben. Dennoch erfolgt besonders in Zusammenhang mit neuen Entwicklungen im Personalsystem der Hochschulen eine stärkere Trennung zwischen Forschung und Lehre – zum Beispiel durch die Einführung der Personalkategorie „Senior Lecturers“, die vorwiegend in der Lehre eingesetzt werden.¹³ Neben den Problemen der Vereinbarkeit von Lehraufträgen und Forschungsarbeiten für Lehrende, die mit dienstrechtlichen Fragen zusammenhängen (→ s. Kapitel Wissenschaft und Forschung) stellt auch die Integration von Forschung in der Lehre ein großes Problemfeld dar. Ein Grundprinzip des Studiums ist es, nicht nur Wissen aufzubauen und zu reproduzieren, sondern selbst zu forschen und Erkenntnisse und Wissen zu produzieren. 60 Prozent der Studierenden geben aber an, dass sie in ihrem Studium keine bzw. nur sehr wenig Forschungserfahrung sammeln können.¹⁴ Forschung bekommt in vielen Studien keinen Platz – vor allem Studierende eines Bachelor-Studiums haben nur selten die Möglichkeit, selbst Forschungsarbeit zu betreiben.

Forderungen

Für Forschung muss in der Lehre von Beginn an Raum geschaffen werden – unabhängig davon, ob es sich um Bachelor-, Master- oder Diplomstudien handelt, weil Forschung einen essentiellen Teil des Studierens und Lernens darstellt. Studierenden die Möglichkeit zu geben, selbstständig zu forschen, bedeutet auch, einem Verständnis von Studierenden als Wissensempfänger_innen entgegenzuwirken und sie zu Akteur_innen im Wissenschaftsbereich zu machen. Neben diesem emanzipativen Faktor vermehrter Forschung schon in früheren Semestern ist darauf hinzuweisen, dass auch Forschung erlernt werden muss – dies ist klar ein Verantwortungsbereich eines Studiums.

13 Tieber & Schmidinger (2011), S. 257f.

14 SORA Institute for Social Research and Consulting (2012). Österreichische Hochschüler_innenschaft Bundesvertretung (Auftraggeberin). Studie: Qualität der Lehre. Wien.

Ein studierendenzentrierter und damit auch forschungsgeleiteter Ansatz basiert auf fragestellungs- und problemlösungsorientierter Lehre. Es muss ein wichtiger didaktischer Grundsatz sein, Wissen nicht eindimensional von Lehrenden an Studierende weiterzugeben, sondern durch forschungsgeleitete Aufgabenstellungen Erkenntnisse und Wissen selbstständig zu er-

arbeiten. Anstatt Wissen nur „vorgekaut“ zu bekommen, sollen Studierende durch das (theoretische) Lösen von Problemen und die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragestellungen wissenschaftliche Kompetenzen erlernen bzw. weiterentwickeln können.

Eine weitere Möglichkeit für Lehrende, Forschung in die Lehre einzubeziehen, ist, sich gemeinsam mit Studierenden mit eigenen Forschungsarbeiten und -ergebnissen zu beschäftigen. Durch die Diskussion der Herangehensweise und Methodik, möglicherweise aufgetretener Schwierigkeiten im Forschungsprozess und der Ergebnisse bekommen Studierende Einblick in Forschungsarbeit. Lehrende können ebenfalls von dieser Vorgangsweise profitieren, weil sie aus der Diskussion und dem Feedback bzw. der Kritik durch Studierende lernen und ihre Forschungspraxis weiterentwickeln können. In jedem Studienplan müssen außerdem Pflichtlehrveranstaltungen enthalten sein, in denen sich Studierende mit den Grundlagen wissenschaftlicher Methodik und Forschung befassen und diese praktisch erproben können. Zusätzlich dazu soll es in jedem Studium ein breites Angebot an Lehrveranstaltungen geben, in denen ein besonders großer Forschungsbezug besteht und Lehrveranstaltungsinhalte mit Methoden wie Umfragen, Studien, Experimenten, Versuchen etc. aufgearbeitet werden.

Um Studierenden auch außerhalb von Lehrveranstaltungen die Möglichkeit zu bieten, Forschungserfahrung zu sammeln, sollen durch die Organisationseinheiten Ressourcen zu diesem Zweck zur Verfügung gestellt werden. Selbstverwaltete Übungs- und Forschungsräume bzw. Labore, in denen die für das Studium notwendige Ausstattung vorhanden ist und die frei benützt werden können, stellen für Studierende eine wichtige Basis für eigenständige Forschung dar. Außerdem soll es in allen Studienrichtungen eine Plattform geben, auf der sich Studierende freiwillig zu Forschungsarbeitsgruppen zusammenfinden können. Die Organisationseinheiten haben hier die Möglichkeit, Impulse für die Einrichtung solcher Gruppen zu setzen, die inhaltliche und methodische Ausrichtung und die Organisation geschieht jedoch in der Gruppe selbst. Diese Forschungsarbeitsgruppen sind als studierendenselbstverwaltet zu verstehen.

Gendergerechte Didaktik

Geschlechterverhältnisse spielen eine wichtige Rolle in der Gesellschaft und machen auch vor der Hochschule nicht halt, weil das Hochschulwesen kein von der Gesellschaft abgekoppeltes Subsystem ist, sondern in ständiger Wechselwirkung mit dieser steht. Die Unterrepräsentanz von Frauen in Spitzenpositionen im Wissenschaftsbetrieb, die Marginalisierung von Frauen in der Wissenschaft oder die Hürden für Studentinnen mit Betreuungspflichten sind Beispiele für Parallelen zu gesamtgesellschaftlichen Diskriminierungs-

mustern. Hochschulen stehen vor der gesellschaftspolitischen Herausforderung, gegen patriarchale Strukturen und Ungleichbehandlung vorzugehen und auf allen Ebenen mit unterschiedlichen Maßnahmen Chancengleichheit und strukturelle Veränderungen zu forcieren.

Neben der Analyse der strukturellen Diskriminierung an Hochschulen muss auch die Hochschuldidaktik aus Perspektive der Gendergerechtigkeit in den Blick genommen werden. Die Kategorie Geschlecht ist ein zentrales Merkmal der eigenen Identität und beeinflusst durch gesellschaftliche, geschlechtsspezifische Sozialisation das Verhalten aller Personen. Ende der 1990er-Jahre entstand der Ansatz, dass man Geschlecht nicht hat, sondern dass man Geschlecht tut. Demnach signalisiert jede Handlung und Verhaltensweise Geschlecht. Durch die Reflexion dessen, dass Geschlecht durch aktives Tun (re)produziert wird, wird es möglich, aktiv „Undoing Gender“ zu betreiben, also aus Geschlechterrollen bewusst auszubrechen.¹⁵ Geschlecht ist in der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden wie auch zwischen Studierenden eine fundamentale Kategorie: Studierende weisen ebenso wie Lehrende an gesellschaftlichen Normen orientierte klassisch „männliche“ bzw. „weibliche“ Verhaltensmuster auf.¹⁶ Aufgrund dieser anerzogenen Rollenbilder werden Lehrveranstaltungen meist von männlichen Studierenden dominiert: In Diskussionen und Redebeiträgen sowie bei Präsentationen von Arbeitsgruppen sind Frauen zurückhaltender, wohingegen Männer in ihrem Gesprächsverhalten auch in Studienfächern mit Frauenüberhang meist präsenter sind. Auf der anderen Seite kommt es oft dazu, dass in Kleingruppen weibliche Studierende einen großen Teil der Arbeit übernehmen, die Präsentation jedoch von Männern übernommen wird. Es bestehen also unter Studierenden Hierarchien auf Basis von Geschlechterverhältnissen. Tendenziell sind Frauen zurückhaltender und überlegen länger, bevor sie sich zu Wort melden – sie wollen sich zuerst anhören, was andere zu sagen haben. Männer hingegen melden sich schneller zu Wort, unterbrechen öfter andere Personen – vor allem Frauen – und weisen eine dominantere Gesprächskultur auf. Oft wird Redebeiträgen von Männern größere Bedeutung zugemessen als jenen von Frauen.¹⁷ Lehrenden ist der Einfluss von Geschlechterverhältnissen meist nicht bewusst, sie greifen bei asymmetrischem Gesprächsverhalten nicht ein – anderen wiederum sind diese Umstände zwar bewusst, sie wissen aber nicht, wie sie dagegen vorgehen können. Die didaktische Gestaltung stützt zum Teil die männliche Dominanz in Lehrveranstaltungen – hauptsächlich Plenumsdiskussionen zu führen, ist als Beispiel dafür zu nennen, weil sich Frauen umso weniger zu Wort melden, je größer die Gruppe ist.

Die Kategorie Geschlecht wirkt nicht nur in der Dynamik der Studierenden in einer Lehrveranstaltung, sondern auch auf die Behandlung von Studie-

15 Krause, E. (2003). Einführung in die politikwissenschaftliche Geschlechterforschung. Verlag Leske und Budrich: Opladen. S. 44.

16 Muckenhuber, J. (2010). Diskussionsmethoden in Lehrveranstaltungen. In: Muckenhuber, J.; Schmidinger, T.; Tieber, C. (Hg.): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in Diskussion. Lit Verlag: Wien. S. 41.

17 Muckenhuber (2010). S. 56ff.

renden durch Lehrende. Oft werden Studierende aufgrund ihres Geschlechts unterschiedlich behandelt, teilweise bewusst, meist unbewusst.

Ein weiteres Problemfeld aus Sicht der Gendergerechtigkeit tritt bei der inhaltlichen Gestaltung von Studienplänen auf: In jeder Disziplin haben Genderfragen inhaltliche Relevanz, jedoch fließen nur in wenigen Studienplänen Perspektiven aus der Frauen- und Geschlechterforschung ein.

Forderungen

Gendergerechtigkeit muss zu einem wichtigen Bildungsziel des Hochschulwesens werden – in Bezug auf die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Lehre sowie den allgemeinen Umgang von Lehrenden mit Studierenden. Grundvoraussetzung für gendergerechte Didaktik ist ein Bewusstsein der Lehrenden bezüglich der Relevanz von Geschlechterverhältnissen und die Berücksichtigung dieses Faktums in der didaktischen Planung. Daher muss das Erwerben von Genderkompetenz einen wichtigen Teil der Lehrendenausbildung darstellen.

Genderkompetenz

Genderkompetenz bedeutet „die Wechselwirkung von Wahrnehmen, Analysieren Reflektieren und Handeln in Bezug auf Gender“ (Czollek & Perko, 2008, S. 64) und stützt sich auf vier Säulen:

- » **Sozialkompetenz:** Genderaspekte identifizieren können, mit Konflikten aufgrund des Geschlechterverhältnisses umgehen können, Kommunikationskompetenzen etc.
- » **Individualkompetenz:** Reflexion der eigenen Geschlechterinszenierung, Reflexion des „Doing Gender“ und Praxis des „Undoing Gender“.
- » **Fach-/Sachkompetenz:** Kenntnisse über Chancengleichheit, Gleichstellungspolitik, die Konstruktion von Gender etc., fachspezifisches Genderwissen (aus dem jeweils eigenen Studium).
- » **Methodenkompetenz:** Geschlechterrollen, Stereotype und ihre Wirkung kennen, Gender reflektierende Analysen und gendergerechte Didaktik anwenden können (Czollek & Perko, 2008, S. 64ff.).

Mit der Planung und der didaktischen Umsetzung einer Lehrveranstaltung soll ein Reflexionsprozess einhergehen, bei dem folgende Fragestellungen mit einbezogen werden: Inwiefern spielt Gender eine Rolle in der Lehrveranstaltung? „Wie kann eine männliche Dominanz im Hörsaal verhindert werden? Wie kann kontrolliert werden, dass in Gruppenarbeiten nicht die Frauen die Arbeit machen und die Männer die Ergebnisse präsentieren?“¹⁸ Wie können schüchterne Frauen miteinbezogen werden?

¹⁸ Muckenhuber (2010), S. 41.

Gendergerechte Methoden

Ein Grundstein gendergerechter Didaktik ist die bewusste Anwendung von Methoden, um einem geschlechtsspezifischen Ungleichgewicht im Gesprächsverhalten entgegenzuwirken. Möglichkeiten, wie in solchen Situationen reagiert werden kann (Muckenhuber, 2010, S. 44ff.):

- » **Redner_innenliste mit Reißverschlussystem:** Diskussionen werden mit einer Redner_innenliste organisiert, bei der Frauen vorgezogen werden, wenn zwei Männer hintereinander am Wort wären. Haben sich nur Männer für die Liste gemeldet, ist es notwendig, regelmäßig die Frage zu stellen, ob eine Frau das Wort ergreifen möchte, um Frauen aktiv anzusprechen und aufzufordern. Wichtig beim Reißverschlussystem ist, im Vorhinein dessen Sinn abzuklären und zu diskutieren, um niemanden vor den Kopf zu stoßen.
- » **Erstmeldungen vor Zweitmeldungen:** Sollte es in einer Lehrveranstaltung Vielredner_innen geben, kann darauf hingewiesen werden, dass Personen, die sich noch nicht eingebracht haben, mit ihren Wortmeldungen vorgezogen werden. Dies ist vor allem bei Vorlesungen gut anwendbar. Bei sehr starkem Männerüberhang können Zweitmeldungen von Frauen zugelassen werden – der Grund dafür sollte jedoch mit den Studierenden ausdiskutiert werden.
- » **Blitzlichtrunde:** Jede Person erläutert der Reihe nach ihre Meinung zu einem Thema – somit kommen auch zurückhaltende Personen zu Wort, ohne sich aktiv melden zu müssen. Sollte jemand dennoch nichts sagen wollen, darf die Person nicht gezwungen werden – dies würde das Ziel verfehlen. Blitzlichtrunden sind nur bei sehr kleinen Gruppen möglich, weil sie sich sonst in die Länge ziehen.
- » **Arbeitsgruppen:** Kleingruppenarbeiten tragen oft zur Förderung von Frauen bei, weil bei kleineren Gruppen die Hemmschwelle zur Teilnahme kleiner wird. Bei der Aufteilung der Gruppe in die Arbeitsgruppen können unterschiedliche Anforderungen gestellt werden, wie zum Beispiel die Ausgewogenheit des Geschlechterverhältnisses bei der Gruppenbildung, oder dass die Ergebnisse nicht nur von Männern präsentiert werden dürfen. Oft ist es auch sinnvoll, bei der Gruppenbildung durchzuzählen – jede Person sagt der Reihe nach eine Zahl (z.B. eins bis fünf) und findet sich dann mit jenen Personen mit derselben Zahl zu einer Gruppe zusammen – um die Gruppe gänzlich durchzumischen und die immer gleichen Grüppchen zu vermeiden. Diese Methode ist auch für das Kennenlernen untereinander geeignet. Ein wichtiger Grundsatz der Kleingruppenarbeit ist, diese auch zu betreuen, d.h. immer wieder herumzugehen, zu beobachten, Unklarheiten oder Schwierigkeiten abzuklären und aufkommende Fragen zu beantworten.

- » **Feedbackrunden:** Regelmäßiges Feedback zur Lehrveranstaltung und zu der Arbeit in der Gruppe ist oft hilfreich für Studierende, die ein Problem in der Gruppe haben, weil es ihnen Raum gibt, sich zu artikulieren.
- » **Aktives Fragen/Auffordern:** Durch aktive, pointierte Fragen können zurückhaltende Personen direkt angesprochen bzw. aufgefordert und damit animiert werden, sich zu Wort zu melden. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, niemandem zu nahe zu treten. Die direkte Aufforderung ist vor allem in einer Gruppe möglich, die sich schon besser kennengelernt hat und in der nicht mehr so viele Berührungängste vorhanden sind.
- » **Direktes Ansprechen:** Bei übermäßiger Dominanz und rücksichtslosem Gesprächsverhalten einer Person kann diese auch vor der Gruppe darauf angesprochen werden. Dies kann zwar zu einer unangenehmen, bloßstellenden Situation führen, ist oft jedoch die einzige Möglichkeit, Rücksichtslosigkeit entgegenzuwirken. Wenn zum Beispiel Männer Frauen wiederholt unterbrechen, kann dies sofort klar angesprochen werden – auch und vor allem auf den Genderaspekt bezogen.
- » **Vier-Augen-Gespräche:** Bei besonders rücksichtslosem Verhalten kann auch ein persönliches Gespräch angestrebt werden. Ebenso kann bei zurückhaltenden Frauen, die ihr Potenzial nicht ausschöpfen, ein persönliches Gespräch fördernd und ermutigend wirken. Auch bei der inhaltlichen Gestaltung ist auf Genderaspekte zu achten: Bei der Planung einer Lehrveranstaltung sollen genderspezifische Inhalte bewusst in die Lehrveranstaltung eingebaut werden, um dem Anspruch der gendergerechten Didaktik gerecht zu werden.

Prüfungsmodalitäten und Beurteilung

Prüfungsmodalitäten werden im Moment in vielen Fällen nicht aufgrund didaktischer Überlegungen ausgewählt, sondern aufgrund möglichst niedriger Kosten. So hat die Anwendung von sogenannten Multiple bzw. Single Choice Prüfungen in den letzten Jahren zugenommen. Vor allem bei Einführungsprüfungen mit vielen Teilnehmer_innen wird diese viel kritisierte Prüfungsart vermehrt verwendet. Prüfungsvorbereitung bedeutet für viele Studierende, Fakten auswendig zu lernen und eins zu eins wiederzugeben. Das Verstehen von Zusammenhängen, problemlösungsorientierte Ansätze und nachhaltiges Lernen kommt hierbei meist zu kurz. So geben in der SORA-Studie nur zehn Prozent der Studierenden an, dass sie durch die Prüfungsvorbereitung langfristiges Wissen aufbauen. Auf der anderen Seite kommt für viele Studierende die Übung im wissenschaftlichen Arbeiten zu kurz, weil punktuelle Prüfungen die hauptsächliche Methode zum Abschluss einer Lehrveranstaltung darstellen. In mehreren Studienrichtungen wird bis zur Abschlussarbeit keine einzige wissenschaftliche Arbeit verfasst.

Prüfungen werden des Weiteren oft als Knock-Out-Mechanismus eingesetzt und führen vor allem im Fall der 2011 eingeführten STEOP (→ s. Kapitel Qualität der Lehre – Orientierungsphase) zur Selektion der Studierenden. Auch bei der Leistungsbeurteilung und Benotung treten strukturelle Probleme auf. Die momentane Notengebung wird oft als didaktisch nicht sinnvoll beurteilt, weil es den Noten meist an Aussagekraft und Objektivität mangelt und sie keine konkreten Aussagen über Stärken, Schwächen oder Verbesserungsmöglichkeiten geben. Die Beurteilung der eigenen Leistungen wird von Studierenden zu einem großen Teil als intransparent angesehen: 68 Prozent der Studierenden finden, dass die Benotung ihrer Leistungen nicht nachvollziehbar ist.

Forderungen

Prüfungsmodalitäten

Das Ziel von Prüfungen darf es nicht sein, Prüfungsinhalte auswendig zu lernen und einzelne, oft unzusammenhängende Fakten wiederzugeben. Das Verstehen von Zusammenhängen und ein problemlösungsorientierter Erkenntnisgewinn müssen im Fokus der Prüfungsmodalitäten stehen. Multiple bzw. Single Choice Tests können diesen Anspruch nicht erfüllen. Sie können anderen Prüfungsmodi gegenüber auch keine bedeutenden Vorteile aufweisen – aus diesem Grund sollen Multiple und Single Choice Tests in Zukunft nicht mehr angewandt werden dürfen. Punktuelle Prüfungen stellen im Moment den hauptsächlichen Prüfungsmodus für die Absolvierung einer Lehrveranstaltung dar. Auch viele prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen schließen mit Abschlusstests ab.

Punktuelle Prüfungen sind jedoch nicht die nachhaltigste Methode, langfristiges Wissen und Verstehen zu gewährleisten. Gerade bei prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen darf Leistungsbeurteilung nicht nur auf eine Prüfung beschränkt werden, sondern soll durch die Anwendung vielfältiger Methodik mehrere Aspekte (wie Mitarbeit, wissenschaftliche Arbeiten, Verbesserung der Leistungen etc.) in die Beurteilung mit einbeziehen. Im Rahmen der Mitbestimmung der Studierenden an der Gestaltung einer Lehrveranstaltung soll es ebenfalls die Möglichkeit geben, gemeinsam über die Prüfungsmodalitäten zu diskutieren und an der Entscheidung darüber teilzuhaben. In gemeinsamer Abstimmung zwischen Studierenden und Lehrenden kann auch entschieden werden, dass es für Studierende Wahlmöglichkeiten gibt, wie sie eine Lehrveranstaltung abschließen wollen (z.B. entweder mit einer schriftlichen Prüfung, einer mündlichen Prüfung oder einer Abschlussarbeit).

Die Befähigung von Studierenden, wissenschaftlich arbeiten zu können, muss bei den Prüfungsmodalitäten eine zentrale Rolle spielen. Oft ist es didaktisch und wissenschaftlich sinnvoller und nachhaltiger, Lehrveranstaltungen – auch Vorlesungen – mit einer wissenschaftlichen Arbeit abzuschließen als mit einer Prüfung.

Abschlussprüfungen dürfen nicht weiterhin die hauptsächliche Prüfungsmodalität sein. Vielmehr soll basierend auf didaktischen Anforderungen und dem Anspruch der Nachhaltigkeit sowie durch die Mitbestimmung seitens der Studierenden über den Prüfungsmodus entschieden werden.

Beurteilung

Aufgrund der Intransparenz und des mangelnden didaktischen und wissenschaftlichen Benefits der Notengebung soll diese in der derzeitigen Form abgeschafft werden. Lehrveranstaltungen sollen mit der Beurteilung „Bestanden“ oder „Nicht bestanden“ abgeschlossen werden, zusätzlich bekommen Studierende ausformuliertes Feedback auf ihre Leistungen. Die Beurteilung der eigenen Leistungen muss einen motivierenden Aspekt haben und Studierenden anhand konstruktiver Kritik Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. Daher ist eine Umorientierung – weg von numerischen Noten hin zu Feedback – ein wichtiger didaktischer Schritt.

Studium und digitale Medien

Der Einsatz von digitalen Medien und Online-Plattformen für Hochschule und Studium hat sich in den letzten Jahren rasant weiterentwickelt, das Angebot weit verbreitet. Online-Plattformen sind zum Teil jedoch nicht Nutzer_innenoptimiert, unübersichtlich gestaltet oder fehlerhaft. Hochschulen haben die Aufgabe, der Gesellschaft Wissen und Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen und die Öffentlichkeit über die Erfüllung dieser Aufgaben zu informieren (§ 1-3 UG). Der Zugang zu Unterlagen auf Online-Plattformen wird jedoch in fast allen Fällen nur den Teilnehmer_innen der betreffenden Lehrveranstaltung gestattet. Die Aufgabe der Hochschulen bezüglich Transparenz und Information wird durch den eingeschränkten Zugang zum E-Learning-Angebot nicht erfüllt.

Des Weiteren werden die wichtigsten Studienunterlagen oft noch nicht vollständig digital zur Verfügung gestellt, weil viele Studienrichtungen bzw. Lehrveranstaltungen auf analogen Unterlagen basieren. Für einen Großteil der Lehrveranstaltungen teure Bücher oder Skripten kaufen zu müssen, stellt für Studierende jedoch eine maßgebliche finanzielle Belastung dar. Häufiger digitale Unterlagen zur Verfügung zu stellen könnte einen wichtigen Beitrag zur finanziellen Entlastung Studierender darstellen.

Forderungen

Studienunterlagen dürfen für Studierende keine finanzielle Belastung darstellen – daher muss die Digitalisierung von Lernmaterialien vorangetrieben werden und es müssen weitere Maßnahmen zur Kostenminimierung für Studierende getroffen werden (→ s. Kapitel Soziale Absicherung)

Hochschulen haben der Öffentlichkeit gegenüber die Aufgabe, Wissen und Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen und ihren Bildungsbeitrag zur Gesellschaft zu leisten. Daher muss eine Öffnung des E-Learning-Angebots der einzelnen Studien und Lehrveranstaltungen vollzogen werden. Auf öffentlich zugänglichen Plattformen sollen das Lehrveranstaltungsangebot und die Unterlagen für die jeweiligen Lehrveranstaltungen aller Studien zur Verfügung gestellt werden. Diese Plattformen sollen nach dem Prinzip des „OpenCourseWare“ gestaltet werden, das 1999 am Massachusetts Institute of Technology (MIT) begründet wurde und auf dem Grundsatz „Unlocking Knowledge, Empowering Minds“ aufbaut.¹⁹ Unter einer Creative Commons Lizenz, einer besonderen Art des Urheber_innenrechts, die die Weiterverwendung und Weiterentwicklung, nicht jedoch den kommerziellen Gebrauch legitimiert, sollen Studienunterlagen frei zur Verfügung gestellt werden.²⁰ Nach Vorbild der OpenCourseWare-Plattform des MIT wird ein breites Angebot an Medien, Unterlagen und Informationen zur Verfügung gestellt. Zumindest enthalten sein sollen eine Lehrveranstaltungsbeschreibung und die Formulierung der Learning Outcomes, eine Semesterzeittafel für den Ablauf der Lehrveranstaltung und ein Skript bzw. andere notwendige Studienunterlagen. Zusätzlich dazu sollen Video- oder Audio-Mitschnitte, Literaturlisten, Prüfungstermine, Angaben für Aufgaben/Übungen und Linksammlungen abrufbar sein bzw. zum Download bereitstehen. Mit dieser Öffnung des Online-Angebots können sich Hochschulen der Gesellschaft öffnen und freien Zugang zu Bildung für alle Interessierten schaffen. „In diesem Sinn sollte Wissen als öffentliches Gut der Allgemeinheit frei zugänglich sein sowie ein freizügiger und teilender Umgang mit Wissen und Information stattfinden.“²¹ Des Weiteren trägt dieses Angebot zur besseren Studienorientierung bei, da Einblick in und Information zu einzelnen Studienrichtungen geschaffen werden.

19 Siehe <http://ocw.mit.edu/about> [07.03.2019].

20 Siehe <http://creativecommons.org/licenses> [07.03.2019].

21 Halla, S. (2011). Politik des Wissens – zum offenen Zugang zu Informationen. In: Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (Hg.), *Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte*. Mandelbaum Verlag, Wien, S. 292.

Zusätzlich zur Open-CourseWare Plattform soll es weiterhin geschlossene Foren geben, die nur jeweils für Studierende einer bestimmten Lehrveranstaltung zugänglich sind, um eine Plattform für Gruppenarbeiten und Diskussionen sowie zum Bereitstellen von Literatur und Unterlagen, die aus Lizenz-Gründen nicht veröffentlicht werden können etc. zu gewährleisten.

Ein weiterer Schritt der Entwicklung digitaler Medien im Studium muss der Ausbau von Online-Lehrveranstaltungen sein, die eine Alternative zur phy-

sischen Anwesenheit in einer Lehrveranstaltung darstellen. Die Online-Teilnahme an Lehrveranstaltungen entlastet viele Studierende bzw. trägt zu deren Flexibilität bei und muss als zusätzliches – und vor allem kostenloses Angebot zur Verfügung gestellt werden. Lehrveranstaltungen dürfen allerdings nicht grundsätzlich auf ausschließlicher Online-Teilnahme basieren, die Möglichkeit zur physischen Anwesenheit muss bei allen Lehrveranstaltungen bestehen bleiben.

Studienstruktur und Curriculagegestaltung

Studienstruktur

Der Bologna-Prozess führte in Österreich in den letzten zehn Jahren zur schrittweisen Umstellung beinahe aller Diplomstudien auf Bachelor- und Masterstudien. Unter anderem aufgrund der politischen Handhabe, diese Umstellung kostenneutral durchführen zu müssen, entstanden große Problemfelder in der neuen Studienstruktur. Bei der Umstellung sollte es sich um eine komplette Neuorientierung des Hochschulwesens handeln, jedoch wurde bei der Erarbeitung der neuen Bachelor-Studienpläne in vielen Studienrichtungen lediglich versucht, die Studieninhalte des Diplomstudiums in den neuen, kürzeren Studienplan hineinzupressen. Dies führte zum Teil zu vollkommen „unstudierbaren“ Studienplänen: Freie Wahlfächer wurden ebenso wie Lehrveranstaltungen, die nicht dem wissenschaftlichen Mainstream entsprachen, oft zur Gänze gekürzt. Doch gerade die freie Gestaltung eines Studiums durch (freie) Wahlfächer ermöglicht es Studierenden, sich zu spezialisieren und ihr Studium ihren eigenen Interessen entsprechend zu gestalten.²² So überrascht es nicht, dass 67 Prozent der Studierenden angeben, dass ihr Studienplan ihnen nur wenig Flexibilität bietet, ihr Studium zu gestalten.

Durch die Verschulung der Studien im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Österreich kam es paradoxerweise zu einer Einschränkung der Mobilitätsmöglichkeiten für Studierende, obwohl eine der Grundintentionen des Prozesses die Förderung von Mobilität ist. Es wurde aufgrund der Kürzung von Wahlfächern immer schwieriger, sich an anderen Hochschulen absolvierte Lehrveranstaltungen (egal ob im In- oder Ausland) für ein Studium anrechnen zu lassen. Da bei der Anrechnung als Kriterium die komplette Gleichheit und nicht die Gleichwertigkeit einer Lehrveranstaltung herangezogen wird, ist es sogar kaum möglich, innerhalb von Österreich im selben Studienfach von einer Hochschule an eine andere zu wech-

²² Soyka (2011), S. 269ff.

seln. Auslandsaufenthalte bedeuten heute in fast allen Fällen maßgebliche Studienzeitverzögerungen, weil es kaum zu Anrechnungen kommt.²³

Des Weiteren wurden unter dem Vorwand der Modularisierung, also der Bündelung inhaltsverwandter Lehrveranstaltungen zu einem Modul, in vielen Studienrichtungen Voraussetzungsketten eingeführt, die Studierende in ihrer Flexibilität einschränken und oft zu Studienzeitverzögerungen führen. So geben 46 Prozent der Studierenden an, dass sich ihr Studium aufgrund von Voraussetzungsketten verzögert.

Platzangebot

Forderungen

Die Fehler, die bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses gemacht wurden, müssen erkannt und ausgebessert werden. Der Verschulung der Studienpläne muss entgegengewirkt und Wahlmöglichkeiten im Studium wieder ausgebaut werden. Freie Wahlfächer müssen zumindest ein Sechstel des Studienausmaßes ausmachen, um Studierenden mehr Möglichkeiten zur freien Gestaltung ihres Studiums nach individuellen Interessen und Schwerpunkten zu geben.

23 Soyka (2011), S. 269ff.

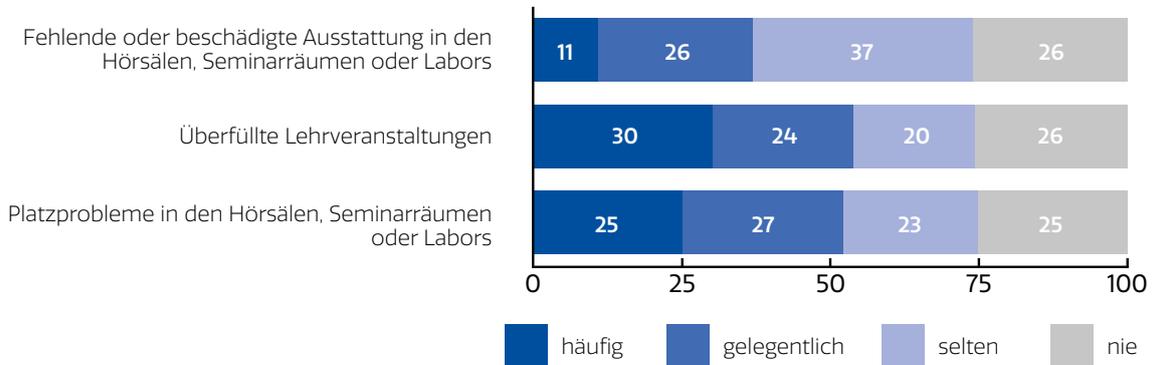


Abbildung 4 SORA-Studie, Index Platzangebot 1



Abbildung 5 SORA-Studie, Index Platzangebot 2

Voraussetzungsketten bedeuten für Studierende maßgebliche Hürden und führen zu Studienzeitverzögerungen, die vermieden werden können. Studienpläne müssen daher gänzlich ohne Voraussetzungsketten gestaltet werden.

Neben der Flexibilisierung der Studienpläne müssen diese außerdem ganzheitlich evaluiert werden – mit Blick auf Bologna-Umsetzungs-Fehler, aufgrund derer der Studienplan eines Diplomstudiums entweder zweigeteilt wurde, um in ein Bachelor-Master-System zu passen, oder einfach gekürzt und als Bachelor betitelt wurde. Im Sinne der Grundintention der Bologna-Studienstruktur – ein allgemein gehaltenes Bachelor- und ein vertiefendes Master-Studium – muss auf die Evaluierung der Studien eine Umgestaltung der Studienpläne folgen.

Orientierungsphase

Die Studierendenzahlen in Österreich verteilen sich sehr ungleichmäßig auf einzelne Studienrichtungen – eine Mehrheit der Studierenden entscheidet sich für eine Minderheit der Studien. In Kombination mit der Unterfinanzierung des Hochschulwesens führt diese asymmetrische Verteilung zu sehr schlechten Studienbedingungen. Junge Menschen entscheiden sich oft aufgrund mangelnder Information und Orientierung für die großen, „klassischen“ Studien wie Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Medizin etc..

Damit sich angehende Studierende vermehrt auch für Studienrichtungen abseits des wissenschaftlichen Mainstreams entscheiden, muss ihnen ausreichend Möglichkeit zur Information und Orientierung geboten werden. Die im Wintersemester 2011 eingeführte Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) ist laut § 66 UG „so zu gestalten, dass sie der oder dem Studierenden einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Studiums und dessen weiteren Verlauf vermittelt und eine sachliche Entscheidungsgrundlage für die persönliche Beurteilung ihrer oder seiner Studienwahl schafft.“ (§ 66 UG 2002). Die STEOP dient in ihrer derzeitigen Umsetzung jedoch nicht der Orientierung, sondern wird von Studierenden als „Knock-Out-Phase“, „Farce“ und „Glücksspiel“ bezeichnet.²⁴ Studierende im ersten Semester aus ihrem Wunschstudium hinauszuprüfen und diese bis zum drittfolgenden Semester nach dem Erlöschen der Zulassung zu sperren (§ 66 Abs. 4) kann nicht der Ansatz einer Studienorientierung sein. Insbesondere wenn in Betracht gezogen wird, dass in Österreich sowohl die Studienanfänger_innenzahlen als auch die Absolvent_innenzahlen im internationalen Vergleich unter dem Durchschnitt liegen. So liegt der

24 Österreichische Hochschüler_innenschaft Bundesvertretung (2012). Steopwatch. Evaluationsbericht der ÖH Bundesvertretung zur STEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase). URL: http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/STEOPWATCH_Evaluationsbericht.pdf [07.03.2019].

OECD-Durchschnitt der Akademiker_innenquote bei 29 Prozent, in Österreich lediglich bei 16 Prozent.²⁵

Forderungen

Zur Studienorientierung und Einführung in das Studienwesen soll ein Semester als Orientierungsphase eingeführt werden. Dieses soll vor dem regulären Studium von allen angehenden Studierenden absolviert werden. Zweck der Orientierungsphase ist es, Studierenden die Möglichkeit zu bieten, verschiedene Studienrichtungen, die Hochschulen und wissenschaftliche Grundlagen kennenzulernen. Die Orientierungsphase besteht im Regelfall aus zumindest einem Einführungstutorium, einer Übung zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (beides verpflichtend) und aus frei zu wählenden Einführungs-Lehrveranstaltungen aus unterschiedlichen Studienrichtungen.

Die Anmeldung zur Orientierungsphase erfolgt als Prä-Inskription auf einer Online-Plattform, auf der das Studienangebot übersichtlich aufbereitet ist und die damit als Studieninformationsplattform dient. Auf dieser Plattform werden zu jedem Studium Informationen wie Studienplan, Learning Outcomes und zumindest eine Online-Einführungslehrveranstaltung (Videostream, Skripten, Literatur etc. → s. Kapitel Qualität der Lehre – Studium und digitale Medien) zur Verfügung gestellt. Auf der Plattform melden sich angehende Studierende für jene Lehrveranstaltungen und Einführungstutorien an, die sie absolvieren möchten – noch vor Semesterbeginn, um die Planung für die Hochschulen zu erleichtern.

Einführungstutorien sollen an jenen Hochschulen belegt werden, an denen Studierende Lehrveranstaltungen besuchen möchten, verpflichtend ist allerdings nur der Besuch eines einzigen Tutoriums. Das Einführungstutorium stellt für alle den Start des Studienjahres dar und dient zur allgemeinen Information und zur Einführung in das Studienleben. Diese Tutorien werden in Zusammenarbeit der Hochschulen mit den örtlichen Hochschüler_innenschaften gestaltet. Die Übung zur Einführung in das wissenschaftliche

Arbeiten gibt Studierenden Einblick in Wissenschaftstheorien sowie in studienübergreifende Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Methoden.

Zusätzlich zu diesen allgemeinen verpflichtenden Lehrveranstaltungen haben Studierende in der Orientierungsphase die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen aus verschiedenen Studienrichtungen (auch an verschiedenen Hochschulen) zu besuchen. Zu diesem Zweck werden in jedem Studium Einführungsübungen angeboten, in denen die zentralen Inhalte und Me-

²⁵ OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing: Paris.

thoden der Disziplin vermittelt werden. Die Übungen schließen nicht mit einer Prüfung, sondern mit einer Teilnahmebestätigung ab. Im Regelfall wird die Absolvierung von je einer Übung aus drei unterschiedlichen Fächern empfohlen. Studierende, die sich in ihrer Studienwahl schon sicher sind und keine Einführungsübungen absolvieren wollen, können im Orientierungssemester anstatt verschiedener Übungen aus unterschiedlichen Studienrichtungen schon weitere Lehrveranstaltungen aus dem Studienplan ihres Wunschstudiums belegen. Die Inskription als ordentliche_r Student_in erfolgt am Anfang des zweiten Semesters. Alle im ersten Semester absolvierten Lehrveranstaltungen werden für das gewählte Studium angerechnet. Lehrveranstaltungen aus anderen Studien werden als freie Wahlfächer, Lehrveranstaltungen aus dem eigenen Studienplan regulär für das Studium angerechnet. Somit kommt es auch nicht zu einer Verlängerung des Studiums.

Das Orientierungssemester wird nicht in die Mindeststudiendauer mit einberechnet. Voraussetzung für den Anspruch auf diverse Beihilfen und Förderungen sind die Prä-Inskription auf der Online-Plattform sowie der Besuch eines Tutoriums und der Übung „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“.

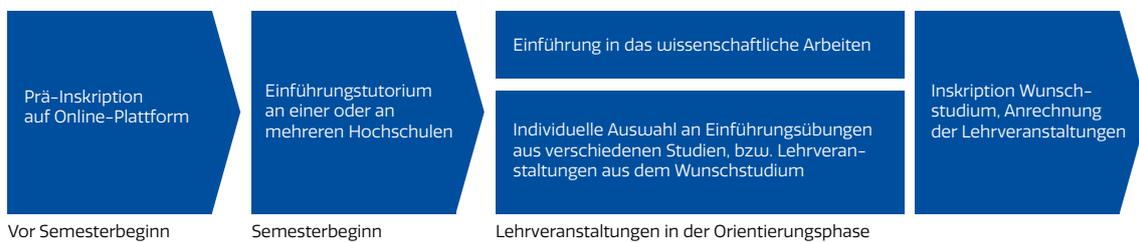


Abbildung 6 Zeitlicher Ablauf der Orientierungsphase

Curriculagegestaltung

In der aktuellen österreichischen Rechtslage im Bereich der Curriculagegestaltung sind starke Unterschiede und Unverhältnismäßigkeiten in Aufbau und Struktur der einzelnen Studien zu sehen.

Universitäten

Das Universitätsgesetz 2002 gibt aktuell nur sehr grobe Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung von Curricula vor. Dabei werden im § 54 UG die Gesamtsummen an European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) Punkten für unterschiedliche Studien geregelt.²⁶ In § 80 und § 81 UG

²⁶ Das ECTS System soll Studienleistungen vergleichbar und gegenseitig anrechenbar machen. Mit ECTS Punkten wird daher theoretisch der reale Arbeitsaufwand von Lehrveranstaltungen bewertet. Ein ECTS Punkt entspricht dabei 25-30 Arbeitsstunden – ein Studienjahr wird mit 60 ECTS Punkten bewertet.

werden wissenschaftliche Abschlussarbeiten normiert. Im Universitätsgesetz gibt es jedoch keine Bestimmungen, wie viele ECTS-Punkte vergeben werden müssen, sondern nur Größenordnungen, in welchem Zeitrahmen die Arbeiten zu absolvieren sind.

Mit diesen sehr weit gefassten Bestimmungen liegt die Ausgestaltung von Studienplänen in der Verantwortung der Universitäten. Dadurch kommt es zu sehr unterschiedlichen Strukturen von Curricula. Es ist zu erkennen, dass sehr divergente Vorgaben für die Absolvierung von Pflicht- oder Wahlfächern bzw. freien Wahlfächern existieren. Manche Universitäten haben daher in den letzten Jahren „Mustercurricula“ entworfen, um eine universitätsweit einheitliche Struktur der Curricula zu erreichen. Doch auch Mustercurricula führen nur selten zu einer vergleichbaren Studienstruktur. In den meisten Fällen liefern sie Textbausteine, um Curricula lesbarer zu gestalten, aber keine Vorgabe für das Verhältnis zwischen Pflicht- und Wahlfächern.

Fachhochschulen (FHs)

Im Bereich der Studiengänge an Fachhochschulen regelt das Fachhochschulstudiengesetz (FHStG) die Grundsätze der Gestaltung von Studien im § 3 Abs 2 FHStG.²⁷ Auch in diesem Hochschulsektor gibt es keinerlei vorgeschriebene ECTS-Anteile im Bereich Pflicht- und Wahlfächer. Gerade im jungen Fachhochschulbereich haben sich dadurch Curricula entwickelt, die teilweise gar keine freien Wahlfächer mehr aufweisen und daher einen fixen Stundenplan vorgeben. Es kommt zu einer sehr starren Studienstruktur, die Abweichungen von der Studienplannorm weitgehend verunmöglicht.

Pädagogische Hochschulen (PHs)

Für den Sektor der Pädagogischen Hochschulen regelt das Hochschulgesetz (HG) aus dem Jahr 2005 etwas detaillierter, wie ein Curriculum aufzubauen ist.²⁸ Dabei müssen die Curricula nach § 42 Abs. 3 HG jedenfalls die verpflichtend vorgesehenen Studienveranstaltungen und deren Art und Ausmaß, die Bildungsziele und -inhalte, die Art der Studienveranstaltungen sowie die Anzahl der durch die Studienveranstaltungen zu erwerbenden ECTS-Punkte enthalten. Außerdem wurde eine Verordnung erlassen, die nähere Bestimmungen zur Curriculagegestaltung enthält. Diese Verordnung gibt genaue ECTS-Grenzen für Studienfachbereiche vor und regelt den modularen Aufbau der PH-Studiengänge.

²⁷ Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG), BGBl. Nr. 340/1993

²⁸ Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG), BGBl. I Nr. 30/2006

Aufgrund der unterschiedlichen Vorgaben und gesetzlichen Bestimmungen sind Studienpläne sowohl innerhalb eines Sektors als auch zwischen unterschiedlichen Sektoren nur schwer vergleichbar. Gerade die Durchlässigkeit zwischen den Hochschulsektoren leidet darunter stark. Das widerspricht dem Gedanken, dass Studien gleichwertig aber funktionsdifferenziert sein

sollen. Hochschulen sollen sowohl wissenschaftlich-berufsfeldorientierte als auch wissenschaftlich-disziplinierte Studien anbieten. „Diese Harmonisierungs-Entwicklung lässt sich schließlich auch an der allgemein zunehmend undifferenzierten Verwendung der Begriffe (theoriezentrierte wissenschaftliche Berufsvorbildung / berufsfeldorientierte wissenschaftliche Berufsausbildung / wissenschaftliche – künstlerische- / und wissenschaftlich-künstlerische Berufsvorbildung / Lehre – Unterricht etc.) durch die studienrechtlichen Gesetzgeber ablesen.“²⁹

Eine Harmonisierung der Studienstrukturen würde die Flexibilität erhöhen, die innere Differenzierung und die Möglichkeit von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen aber nicht verhindern. Studierende hätten bei größerer Wahlfreiheit im Studium die Möglichkeit, sich ihren individuellen Interessen entsprechend zu spezialisieren und müssten nicht den bürokratischen Mehraufwand eines individuellen Studiums wählen. Größere Wahlfreiheit im Studium hätte besonders für Studierende mit Betreuungspflichten, erwerbstätige Studierende oder Studierende mit Behinderung positive Auswirkungen. Ein stark verschulter und unflexibler Studienplan ist für diese Gruppen häufig nicht zu bewältigen.

Forderungen

Folgende Angaben sollen für Pflicht- und Wahlfächer in Curricula gelten:

- » [Wahlpflichtfächer + freie Wahlfächer] ≥ [Pflichtfächer]
- » Mindestens ein Sechstel der Gesamt-ECTS sollen freie Wahlfächer sein
- » Festgelegte ECTS für Abschlussarbeiten (Bachelorarbeit 15 ECTS, Masterarbeit 30 ECTS)
- » Prozent der ECTS aus Pflichtlehrveranstaltungen sollen PI bzw. API sein

Die folgende Tabelle zeigt einen Überblick über die Anteile an Wahl- und Pflichtfächern in verschiedenen Studien. Die Anteile ergeben sich aus der Annahme, dass die Studien jeweils die maximale Anzahl an Pflichtfächern bzw. die minimale Anzahl an freien Wahlfächern besitzen.

²⁹ Novak, M. (2005). Zur (Un-) Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse an FHs und Universitäten. Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: 2. Verlag Österreich. Wien, S. 36.

	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Freie Wahlfächer	Abschlussarbeit
Bachelorstudien	max. 82 ECTS	53 ECTS	min. 30 ECTS	15 ECTS
Masterstudien	max. 45 ECTS	25 ECTS	min. 20 ECTS	30 ECTS
Diplomstudien	max. 105 ECTS	65 ECTS	min. 40 ECTS	30 ECTS
Lehramt-Studien	max. 120 ECTS	75 ECTS	min. 45 ECTS	30 ECTS
Medizinstudien	max. 165 ECTS	105 ECTS	min. 60 ECTS	30 ECTS

Tabelle 1 Beispiel eines Curriculum-Aufbaus, max. Anzahl an Pflichtfächern und min. Anzahl an freien Wahlfächern

Begriffserklärung:

- » Pflichtfächer sind die für ein Studium kennzeichnenden Fächer, deren Vermittlung unverzichtbar ist bzw. welche die inhaltliche Basis darstellen.
- » Wahlpflichtfächer sind Fächer aus denen die Studierenden aus im Curriculum festgelegten Wahlfachkörben wählen können. Wahlpflichtfächer dienen daher der inhaltlichen Spezialisierung im studienrelevanten Fachbereich.
- » Freie Wahlfächer sind Fächer aus denen die Studierenden frei wählen können. Es sind alle Fächer von in- und ausländischen Hochschulen anzurechnen.

Frauen- und Geschlechterforschung

Die Frauen- und Geschlechterforschung hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als interdisziplinäre wissenschaftliche Strömung entwickelt und zielt auf den Umbau von Gesellschaft, Politik und Wissenschaft. Feministische Forschung kritisiert das System des Wissenschaftsbetriebs in vier zentralen Punkten: unfaire Anstellungspraktiken und die Unterrepräsentation von Frauen; männliche Einseitigkeiten in der Auswahl und Definition der Probleme, die wissenschaftlich bearbeitet werden; die primäre Berücksichtigung von männlichen Erfahrungen in der Forschung und die Ausrichtung von Normen am Mann; und die postulierte Objektivität, Rationalität und Neutralität wissenschaftlicher Prinzipien. Das Hauptaugenmerk feministischer Wissenschaft liegt daher auf der Dekonstruktion der Wahrheitsansprüche androzentrischer Wissenschaft und universaler Sichtweisen, der Sichtbarmachung von Frauen und ihren Lebensrealitäten sowie der Neuausrichtung von wissenschaftlichen Prinzipien und der Neuformulierung von Theorien und wissenschaftlichen Verfahren. Die feministische Forschung versteht sich nicht als in sich abgeschlossene Disziplin, sondern als Querschnittsmaterie des gesamten Wissenschaftsbetriebs.³⁰ Obwohl dieser interdisziplinäre Ansatz jedes einzelne Studium betrifft, haben sich Frauen- und Geschlechterforschung nur an wenigen Hochschulen und in den wenigsten Studien etabliert. Die meisten Studierenden verlassen als Absolvent_innen die Hochschule, ohne sich im Rahmen des Studiums auch nur einmal mit Geschlechterverhältnissen auseinandergesetzt zu haben.

30 Kreisky, E. (2004). Geschlecht als politische und politikwissenschaftliche Kategorie. In: Rosenberger, S. & Sauer, B. (Hg.): Politikwissenschaft und Geschlecht. Konzepte, Verknüpfungen, Perspektiven. Wien. S. 24ff.

Forderungen

Frauen- und Geschlechterforschung muss fixer Bestandteil jedes Studiums sein, weil die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen eine wichtige Säule der Wissenschaft ist. In jedem Studium muss zumindest ein Pflichtfach im Themenbereich der Gender Studies festgeschrieben sein.

Die Johannes Kepler Universität Linz (JKU) verfügt über das österreichweit einzige überfakultäre Institut für Frauen- und Geschlechterforschung und schreibt in ihrem Frauenförderplan fest, dass bei der Gestaltung der Curricula „die Gleichstellung von Frauen und Männern sowie die Gleichwertigkeit der Frauen- und Geschlechterforschung mit anderen Forschungsbereichen zu berücksichtigen [ist]. Auf die Integration von Frauen- und Geschlechterforschung bzw. von frauen- und geschlechtersensiblen Themenstellungen in Form von Lehrveranstaltungen in den Pflicht- und Wahlfächern ist zu achten; ein Mindeststandard (etwa 3-4 ECTS-Anrechnungspunkte) an geschlechterbewusster Lehre ist jedenfalls sicher zu stellen, d.h. in den Studienplänen zu verankern“.³¹

Dieses Modell der Integration genderbezogener Lehrveranstaltungen in den Regelstudienplan muss an allen Hochschulen eingeführt werden. Die inhaltliche Gestaltung dieser Lehrveranstaltungen beruht einerseits auf der Einführung in die Gender Studies, andererseits jedoch auch auf spezifischer thematischer Verknüpfung mit den Inhalten des jeweiligen Studiums (z.B. „Technik und Geschlecht“ in technischen Studienrichtungen, „Sprache und Geschlecht“ in sprachwissenschaftlichen Studienrichtungen, „Frauen in der Kunst“ in künstlerischen Studienrichtungen etc.). An jeder Hochschule soll zusätzlich eine eigene Organisationseinheit für Frauen- und Geschlechterstudien eingerichtet werden, die (gemeinsam mit den Organisationseinheiten des jeweiligen Studiums) für die Abhaltung der Gender-Pflichtlehrveranstaltungen verantwortlich ist.

Weiters fällt in deren Verantwortungsbereich die Forschung im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung, Aufbau, Koordination und Förderung von interdisziplinären Forschungsschwerpunkten, der Aufbau von Lehrstühlen an allen Organisationseinheiten, die Evaluierung der Integration von Gender Studies in allen Studien und deren Weiterentwicklung.

Evaluierung

Die Evaluierung von Lehrveranstaltungen ist eines der wichtigsten Instrumente, um Lehrenden Feedback zu geben und so die Weiterentwicklung von Lehrmethoden zu ermöglichen. Im Folgenden wird die Lehrveranstaltungsevaluierung durch Studierende behandelt.

Die Lehrveranstaltungsevaluierung ist oft nicht transparent. Studierende geben in einem (Online-)Fragebogen ihre Erfahrungen und Kritiken an und wissen nicht, was nach dem Absenden der Daten mit ihnen passiert. An manchen Hochschulen können Lehrende sogar verhindern, dass ihre Eva-

31 JKU – Johannes Kepler Universität Linz (2011). Frauenförderungsplan der Johannes Kepler Universität Linz, § 24. URL: https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/61/Satzung__Co/Satzung/Frauenfoerederungsplan/50Senat_ST_FFP_AKG_MTB27_290611.pdf [09.03.2019].

luierungsergebnisse öffentlich gemacht werden. Durch die intransparente Verwendung der Daten und Ergebnisse gibt es häufig keinerlei Konsequenzen jenseits eventueller Appelle, es „bitte besser zu machen“. Aus diesen Gründen – keine Transparenz, keine Konsequenz – ist die Bereitschaft von Studierenden, ihre Lehrveranstaltungen zu evaluieren und möglicherweise auch Verbesserungsvorschläge zu liefern, begrenzt. Aufgrund der geringen Teilnahme verlieren Evaluierungsergebnisse gleichzeitig ihre Aussagekraft und bestätigen Lehrende darin, die Evaluierung als nicht notwendiges Instrument zu sehen.

Gerade deshalb braucht eine studierendenzentrierte Hochschule ein Evaluierungssystem, das nicht nur auf eine persönliche Beurteilung von Lehrenden abzielt, sondern auch auf die Art der Wissensvermittlung und die Relevanz der Inhalte. Es soll transparent sein und zeigen, welche Organisationseinheiten mit den Ergebnissen arbeiten und welche Konsequenzen möglich sind. Der Vertrauensschutz von Studierenden und Lehrenden muss gleichzeitig aber so hoch sein, dass ehrliche Meinungen möglich sind und ein „an den Pranger stellen“ ausgeschlossen ist.

Folgende Eckpunkte bzw. Fragestellungen der Lehrveranstaltungsevaluierung wurden von der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre bearbeitet:

- » Welche Formen der Lehrveranstaltungsevaluierung soll es geben?
- » Was passiert mit den Ergebnissen?
- » Welche Organisationseinheiten bekommen die Ergebnisse - und in welcher Form?
- » Welche Konsequenzen gibt es?

Forderungen

Die Vergleichbarkeit von Ergebnissen ist gerade in Zusammenhang mit der Frage, welche Formen der Evaluierung angeboten werden sollen, ein wichtiger Faktor. Einerseits sollen Daten leicht ausgewertet werden können, andererseits soll dennoch Platz für persönliche Bemerkungen und Erfahrungen sein. Diesen Ansprüchen – quantitative Vergleichbarkeit, einfache Auswertung und Platz für qualitative Aussagen – wird ein Fragebogen am besten gerecht. In einem solchen Fragebogen sollen folgende Bereiche abgefragt werden, um eine umfassende Evaluierung der Lehrveranstaltung zu ermöglichen:

- » Aufbau und Struktur der Lehrveranstaltung
- » Verwendete Lehrmethode
- » Verbindung mit anderen Fachbereichen im Studium
- » Verknüpfung mit aktueller Forschung und Wissenschaft

Um eine Reflexion der Evaluierungsergebnisse zu ermöglichen und eventuelle Probleme noch vor Ende der Lehrveranstaltung besprechen oder gegebenenfalls auch beheben zu können, ist die Evaluierung noch vor Abschluss der Lehrveranstaltung durchzuführen und abzuschließen. Lehrende sollen die Ergebnisse bei einem der letzten Lehrveranstaltungstermine präsentieren und zur Diskussion stellen. Generell muss immer – auch während der Lehrveranstaltung – Platz für Feedback von Studierenden sein.

Als Erweiterung von quantitativen Fragebögen, die sowohl geschlossene als auch offene Fragestellungen enthalten, braucht es auch qualitative, tiefergehende Evaluierungen. Studierende, welche die Lehrveranstaltung absolvieren, können bei Interviews in Kleingruppen auf konkrete Fragestellungen eingehen und Probleme sehr klar identifizieren. Gerade hier muss auf die Anonymität der teilnehmenden Studierenden geachtet werden. Für ein objektives Ergebnis muss eine Befragung gleichzeitig von ausgebildeten Externen vorgenommen werden. Nur dann können die Ergebnisse weitergegeben werden.

Zusätzlich sollen an Hochschulen Pools an Studierenden gebildet werden, die im Bereich Lehrveranstaltungsbewertung geschult werden. Somit können Lehrveranstaltungen von „Qualität-Peergroups“ über ein Semester evaluiert und auf konkrete Bereiche hin überprüft werden. Pflichtlehrveranstaltungen müssen regelmäßig einer solchen Evaluierung unterzogen werden.

Organisationseinheitenkonferenzen (aktuell Instituts- oder Departmentkonferenzen) und die Curricularkommissionen sollen auf einen Teil der Ergebnisse Zugriff haben. Es ist dabei vor allem auf die transparente Handhabung, welche Ergebnisse zu welchen Organisationseinheiten gelangen, zu achten.

Im Sinne der Konsequenz müssen den zuständigen Organisationseinheiten auch Zugriffsrechte gestattet werden. Nur dadurch können kritische Meinungen in anonymen Evaluierungsbögen auch zu den Stellen transportiert werden, die Veränderungen ermöglichen können. Gerade Curricularkommissionen bzw. die Organisationseinheitenkonferenz brauchen quantitativ vergleichbares Feedback bezüglich Aufbau und Struktur des Studiums sowie der Lehrveranstaltungen, die es umfasst.

Als Konsequenz von kritischen bzw. negativen Evaluierungen soll ein Stufenbau von Eskalationsschritten erstellt werden. In erster Linie braucht es Konsequenzen, um den Fokus auf Verbesserung zu legen. Angefangen bei Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Didaktik und Lehre, über die Evaluierung durch externe Lehrende („critical friends“), bis zur verpflichtenden

Abhaltung der Lehrveranstaltung mit anderen Lehrenden (Teamteaching) soll es diesbezüglich Möglichkeiten geben. Als Koordinationsstelle soll das im Abschnitt „Aus- und Weiterbildung von Lehrenden“ bereits beschriebene Zentrum für Didaktik und Hochschullehre dienen. Das Zentrum soll einerseits die Evaluierung weiterentwickeln, den Umgang mit Ergebnissen und Daten überprüfen und andererseits auch Weiterbildungskurse anbieten und organisieren.

Eine Konsequenz einer umfassend negativen Beurteilung muss auf jeden Fall die Durchführung von qualitativen Interviews (s.o.) sein. Dadurch können die durch einen Fragebogen erhobenen Probleme näher identifiziert werden. Speziell bei sehr persönlichem Feedback, wie zum Beispiel bei sexistischen, rassistischen oder homophoben Auffälligkeiten von Lehrenden, muss die Möglichkeit anonymer Interviews – besonders für Betroffene – gegeben sein. Neben den lehrbezogenen Konsequenzen soll daher auch die Möglichkeit der Entziehung der Lehrbeauftragung, der Leitung der Lehrveranstaltung oder, in letzter Konsequenz, auch die Kündigung des Dienstverhältnisses bestehen.

Generell ist bei der Erarbeitung eines Eskalationsstufenbaus darauf zu achten, dass die Entscheidung darüber, welche Konsequenzen durch welche Ereignisse ausgelöst werden, bei einem demokratischen Gremium liegt. Beim Setzen von Konsequenzen darf es zu keinen Automatismen kommen.

Evaluierung von Studienplänen

Um den Aufbau und die Struktur eines ganzen Studiums aus Sicht der Studierenden evaluieren zu können, braucht es auch diesbezüglich quantitative Evaluierungen. Dadurch können sehr einfach Mängel, Probleme und Engpässe in Studienrichtungen bzw. redundante Lehrinhalte identifiziert werden. Es ist jedoch darauf zu achten, dass bei solchen Evaluierungen nicht nur Lehrinhalte überprüft werden, sondern auch diejenigen Studienplanbestimmungen, die sich nicht auf den Inhalt beziehen (z.B. Anwesenheitspflicht, Prüfungsmodalitäten, Teilnahmebeschränkungen).³² „Generell ist anzumerken, dass eine Evaluierung von Studienplänen nicht nur im Zuge von eigenständigen Forschungsprojekten, sondern laufend seitens der zuständigen Curricula-Kommissionen durchgeführt werden sollte.“³³

32 Reichmann, G. (2007). Evaluierung von Studienplänen. Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik. Verlag Österreich. Wien. S. 38.

33 Reichmann (2007), S. 45.

Damit Studierende Feedback geben können, sollen kurz vor Ende der Regelstudienzeit die Studienpläne evaluiert werden. Die Ergebnisse dieser Evaluierungen gehen danach an die Curricularkommission und den Senat. Gleichzeitig sollen die Ergebnisse auch veröffentlicht werden. Dadurch ist eine transparente und ehrliche Darstellung eines Studiums – unter anderem für Studieninteressierte – möglich.

Evaluierung des ECTS-Systems

Studierende und Lehrende müssen über das ECTS-System informiert werden. In allen Bereichen der Evaluierung muss eine Betrachtung der Verteilung der ECTS-Punkte einfließen. Nur Studierende können wirklich beurteilen, ob die vergebenen ECTS-Punkte dem tatsächlichen Arbeitsaufwand entsprechen. Sie sollen zur Dokumentation ihres Arbeitsaufwandes aufgefordert werden, um einen Vergleich möglich zu machen

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Bereich Qualität der Lehre großer hochschulpolitischer Handlungsbedarf besteht – sowohl in Bezug auf die Rahmenbedingungen und die Hochschuldidaktik als auch bezüglich der Studienstruktur und der Curriculagegestaltung. Der Lehre und den in der Lehre aktiv Tätigen muss in der Wissenschaft ein höherer Stellenwert eingeräumt werden.

Qualitativ hochwertige Lehre kann nur gewährleistet werden, wenn Lehrende finanziell abgesichert sind und Zukunftsperspektiven im Wissenschaftsbetrieb geboten werden. Im Bereich der Didaktik ist ein substanzieller Paradigmenwechsel notwendig – hin zu einer studierendenzentrierten, problemlösungsorientierten, interaktiven, gendergerechten und forschungsgeleiteten Didaktik. Für die Umorientierung im Bereich der Didaktik müssen an allen Hochschulen verpflichtende Lehrgänge zur didaktischen Aus- und Weiterbildung von allen in der Lehre Tätigen eingerichtet werden. Im Bereich der Studienstruktur und der Curriculagegestaltung sind umgehend Schritte zur Behebung der in der Umsetzung des Bologna-Prozesses entstandenen Schwierigkeiten einzuleiten. Studierende müssen mehr Wahlfreiheiten und Flexibilität in der Gestaltung ihres Studiums bekommen, ihnen dürfen keine Barrieren durch Voraussetzungsketten und zu geringes Lehrveranstaltungsangebot in den Weg gestellt werden. Des Weiteren ist eine echte Orientierungsphase notwendig, die Studierenden bei ihrer Studienwahl und der Orientierung an der Hochschule unterstützt, anstatt ihnen weitere Hindernisse in den Weg zu legen. Studierende müssen als aktiv Handelnde in allen Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen der Hochschule angesehen werden – die Förderung von Demokratie und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf allen Ebenen ist eine unumgängliche Maßnahme in der Entwicklung des Hochschulsystems. Studierende müssen ins Zentrum der Hochschule gerückt werden. Dies muss im Mittelpunkt aller hochschulpolitischen Reformen stehen.

Literaturverzeichnis

- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Universitätsbericht 2017, Wien.
- BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, (2011). Universitätsbericht 2011, Wien.
- Center for Teaching and Learning. In die universitäre Lehre starten - Basisqualifizierung für Einsteiger_innen. URL: <http://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/basisqualifizierung/> [07.03.2019].
- Creativecommons.org. About The Licenses. URL: <http://creativecommons.org/licenses/> [09.03.2011]
- Czollek, L. C. & Perko, G. (2008), Alker, U. & Weilemann, U. (Hg.) (2008). Eine Formel bleibt eine Formel ... Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektioneller Ansatz. Stabstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management an der FH Campus Wien: Wien.
- ESU – European Students' Union (2010). Student Centered Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brüssel.
- Halla, S. (2011). Politik des Wissens – zum offenen Zugang zu Informationen. In: Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (Hg.). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien.
- IHS, Institute for Advanced Studies (2017). Zaussinger S., Unger M., Thaler B., Dibiasi A., Grabher A., Terzieva B., Binder D., Brenner J., Litofcenko J., Stjepanovic S., Mathä P., Kulhanek A. (Autoren). Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Überblick über Band 1 und 2 sowie Zusatzberichte, Wien.
- JKU – Johannes Kepler Universität Linz (2011). Frauenförderungsplan der Johannes Kepler Universität Linz. URL: https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/61/Satzung__Co/Satzung/Frauenfoerederungsplan/50Senat_ST_FFP_AKG_MTB27_290611.pdf [09.03.2019].
- Krause, E. (2003). Einführung in die politikwissenschaftliche Geschlechterforschung. Verlag Leske und Budrich, Opladen.
- Kreisky, E. (2004). Geschlecht als politische und politikwissenschaftliche Kategorie. In: Rosenberger, S. & Sauer, B. (Hg.innen): Politikwissenschaft und Geschlecht. Konzepte, Verknüpfungen, Perspektiven. Wien.
- Massachusetts Institute of Technology Open Courseware. Unlocking Knowledge, Empowering Minds. URL: <http://ocw.mit.edu/about> [07.03.2019].
- Muckenhuber, J. (2010). Diskussionsmethoden in Lehrveranstaltungen. In: Muckenhuber, J.; Schmidinger, T.; Tieber, C. (Hg.): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in Diskussion. Lit Verlag, Wien.
- Novak, M. (2005). Zur (Un-)Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse an FHs und Universitäten. Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: 2. Verlag Österreich, Wien.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris.

Österreichische Hochschüler_innenschaft Bundesvertretung (2012). Steopwatch. Evaluationsbericht der ÖH Bundesvertretung zur STEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase). URL : http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/STEOPWATCH_Evaluationsbericht.pdf [07.03.2019].

Reichmann, G. (2007). Evaluierung von Studienplänen. Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik. Verlag Österreich, Wien.

Schmidinger, T. (2010). Diskussionsmethoden in Lehrveranstaltungen. In: Muckenhuber, J.; Schmidinger, T.; Tieber, C. (Hg.): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in Diskussion. Lit Verlag, Wien.

SORA Institute for Social Research and Consulting (2012). Österreichische Hochschüler_innenschaft Bundesvertretung (Auftraggeberin). Studie: Qualität der Lehre. Wien.

Soyka, J. (2011). Der Bologna-Prozess. In: Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (Hg.). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien.

Tieber, C. & Schmidinger, T. (2011). Von Ketten und anderen Verträgen: Zur Lage der Lehrenden und Forschenden an Österreichs Hochschulen. In: Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (Hg.in). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	SORA-Studie, Index Flexibilität.....	64
Abbildung 2	SORA-Studie, Index Wissensvermittlung/-aneignung.....	64
Abbildung 3	SORA-Studie, Index Didaktik.....	71
Abbildung 4	SORA-Studie, Index Platzangebot 1.....	86
Abbildung 5	SORA-Studie, Index Platzangebot 2.....	86
Abbildung 6	Zeitlicher Ablauf der Orientierungsphase.....	89

Tabellenverzeichnis

Tabelle1	Beispiel eines Curriculum-Aufbaus, max. Anzahl an Pflichtfächern und min. Anzahl an freien Wahlfächern	91
----------	--	----

100

Qualität der Lehre



Hochschul- finanzierung

04

Hochschulfinanzierung

Die Finanzierung des Hochschulsektors ist eine international diskutierte und hochschulpolitisch höchst relevante Frage. Weltweit reichen Finanzierungsmodelle von einer beinahe vollkommen öffentlichen Finanzierung bis zu Systemen, in denen Studierende sich zur Aufnahme eines Studiums um zehntausende Dollar verschulden müssen. Inwieweit der tertiäre Sektor durch den Staat finanziert werden soll und wie viel von Privatpersonen beigesteuert werden soll, muss gesellschaftlich diskutiert und politisch entschieden werden.

Ein Hochschulfinanzierungsmodell muss einerseits dem Finanzierungsbedarf der Hochschulen gerecht werden, andererseits aber auch gesellschaftliche Zielsetzungen (Geschlechtergerechtigkeit, kleine Fächer usw.) berücksichtigen: Weil Frauen an den Hochschulen an die gläserne Decke stoßen und zudem mit einer zwischen Männern und Frauen ungleichen Verteilung der aufgewendeten Mittel konfrontiert sind, galt es auch diesbezüglich Lösungsansätze zu finden. Ebenso muss die soziale Durchmischung der Hochschulen gewährleistet werden, die Effekte von Studiengebühren und Zugangbeschränkungen müssen daher aufgewiesen und diskutiert werden.

Methodik

Das Kapitel „Hochschulfinanzierung“ wurde für die neue Ausgabe des Forum Hochschule überarbeitet, basiert allerdings auf den Ausarbeitungen der vorherigen Arbeitsgruppen. Die grundlegenden Feststellungen, dass die Finanzierung der Hochschulen eine öffentliche Aufgabe ist und bleiben muss, sowie dass die Einführung von Studiengebühren vehement abgelehnt wird, bleiben auch in dieser Überarbeitung unverändert. Durch die Überarbeitungen der früheren Texte konnten sowohl veraltete Daten und Aussagen aktualisiert werden als auch neue Erkenntnisse hinzugefügt werden. Die veränderte politische Situation Österreichs findet natürlich Beachtung, so werden die Pläne der türkis-blauen Regierung unter Bundeskanzler Sebastian Kurz geschildert und diskutiert. Da sich aber vieles bis zum Zeitpunkt dieser Überarbeitung (Jänner 2019) im Rahmen der Hochschulfinanzierung nicht oder nur marginal verändert hat, bleiben einige Konzepte und Ideen der früheren Ausarbeitungen erhalten, da sie an Aktualität und Signifikanz nichts eingebüßt haben.

Hochschulfinanzierung in Österreich und der Welt

Finanzierung

Ein aktualisierter Überblick über den Ist-Zustand der Hochschulfinanzierung ist für die Ableitung von weiteren Forderungen essentiell. Daher wird an dieser Stelle das derzeitige System der Hochschulfinanzierung, genauer gesagt der Universitätsfinanzierung, beschrieben. Der Fokus liegt hierbei auf der Finanzierungsstruktur der Universitäten, da die Finanznot im Universitätsbereich am dramatischsten ist.

Den Universitäten wird ein Globalbudget zugewiesen, welches für drei Jahre gilt. Mit der Novelle der Universitätsfinanzierung 2018 kommt es zu einer neuen Aufteilung des Gesamtbudgets 2019-2021. Die im „freien Spiel der Mächte“ 2017 beschlossene Erhöhung der Unibudgets von 2019 - 2021 um 1,35 Milliarden Euro fallen bereits unter diese Neuordnung der Finanzierung.

Die Finanzierung der Universitäten orientiert sich an drei Säulen:

- » Budgetsäule Lehre
- » Budgetsäule Forschung bzw. Entwicklung und Erschließung der Künste
- » Budgetsäule Infrastruktur und strategische Entwicklung

Das wichtigste Element ist dabei die Budgetsäule Lehre, da die Universitäten anhand dieser einen Großteil ihrer finanziellen Mittel erhalten. Die Anzahl der prüfungsaktiven Studierenden stellt einen Basisindikator dar, der neben einem wettbewerbsorientierten Indikator (wie den Studienabschlüssen oder den mit mindestens 40 ECTS pro Studienjahr betriebenen Bachelor-, Master- und Diplomstudien) für die Höhe der in dieser Budgetsäule vergebenen Mittel grundlegend ist. Studierende werden in gewichtete Fächergruppen eingeteilt, die von Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften bis zu Studierenden der Musik und der darstellenden Kunst reichen und mit steigendem Betreuungsbedarf verbunden sind. Je höher der Betreuungsbedarf, desto höher die anhand davon errechneten finanziellen Mittel¹.

¹ Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Umsetzung der kapazitätsorientierten, studierendenbezogenen Universitätsfinanzierung (Universitätsfinanzierungsverordnung – UniFinV) StF: BGBl. II Nr. 202/2018.

Hochschulbudget und Studierendenzahl

	2016	2015	2014	2013	2012
Bruttoinlandsprodukt in Mrd. €	349,344	339,896	330,418	322,539	317,117
Hochschulbudget in Mrd. €	4,138	3,981	3,855	3,786	3,651
davon für den Universitätsbereich	3,447	3,303	3,237	3,189	3,089
Anteil Hochschulbudget am BIP	1,18%	1,17%	1,17%	1,17%	1,15%
Anteil Universitätsbudget am BIP	0,99%	0,97 %	0,98%	0,99%	0,97%
Anzahl Studierende	330.792	328.496	323.168	316.873	316.889
Budget pro Student_in in Euro	12.509	12.118	11.928	11.948	11.521

Tabelle 1 Wichtige Kennzahlen zum Hochschulbudget ²

Das österreichische Hochschulbudget ist von 2010 bis 2016 in absoluten Zahlen zwar konstant gewachsen, in Relation zum Bruttoinlandsprodukt ist das Budget allerdings auf einem Level stagniert. Durch die 2017 beschlossene Erhöhung des Universitätsbudgets kann von 2019 bis 2021 wieder ein signifikantes Wachstum der Anteile am BIP erwartet werden.

Bei Betrachtung der Wachstumsraten fällt auf, dass das BIP von 2012 auf 2016 um 10,16% gewachsen ist, das Budget pro Student_in allerdings nur um 8,5%. Ein schon lange gesetztes Ziel war es, 2% des BIPs für den tertiären Sektor auszugeben, welches auch nur langsam näher rückt. So liegt laut aktuellen OECD-Zahlen der Anteil der österreichischen Ausgaben für den tertiären Sektor bei 1,74% ³. In der obigen Tabelle ist darüber hinaus zu sehen, dass das keineswegs heißen muss, dass dadurch die Situation an den Hochschulen für die Studierenden auch verbessert wird.

Privat oder Staat? – Ein Überblick

Der Hochschulsektor wird in Österreich zu einem überwältigenden Teil von der öffentlichen Hand finanziert. Während Drittmittelfinanzierung zwar im Bereich der Forschung an Bedeutung gewinnt, bleibt der Anteil der privaten Ausgaben am Hochschulbudget in Österreich mit 6,2% auf einem relativ niedrigen Niveau. Wie in Grafik 1 zu sehen ist, ist Österreich im internationalen Vergleich einer der OECD-Staaten mit den geringsten Anteilen an privater Finanzierung. Eine Finanzierung der Hochschulen ist ohne öffentliche Beteiligung nicht möglich, wie im Falle der USA und des Vereinigten Königreichs zu sehen ist: auch bei Studiengebühren von mehreren 10.000€ muss der Staat eingreifen. Eine gänzlich private Finanzierung wäre daher nur mit exorbitant hohen Gebühren möglich.

² BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017). Statistisches Taschenbuch. Wien; eigene Berechnung

³ OECD (2018). Education at a glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing: Paris. S. 258.

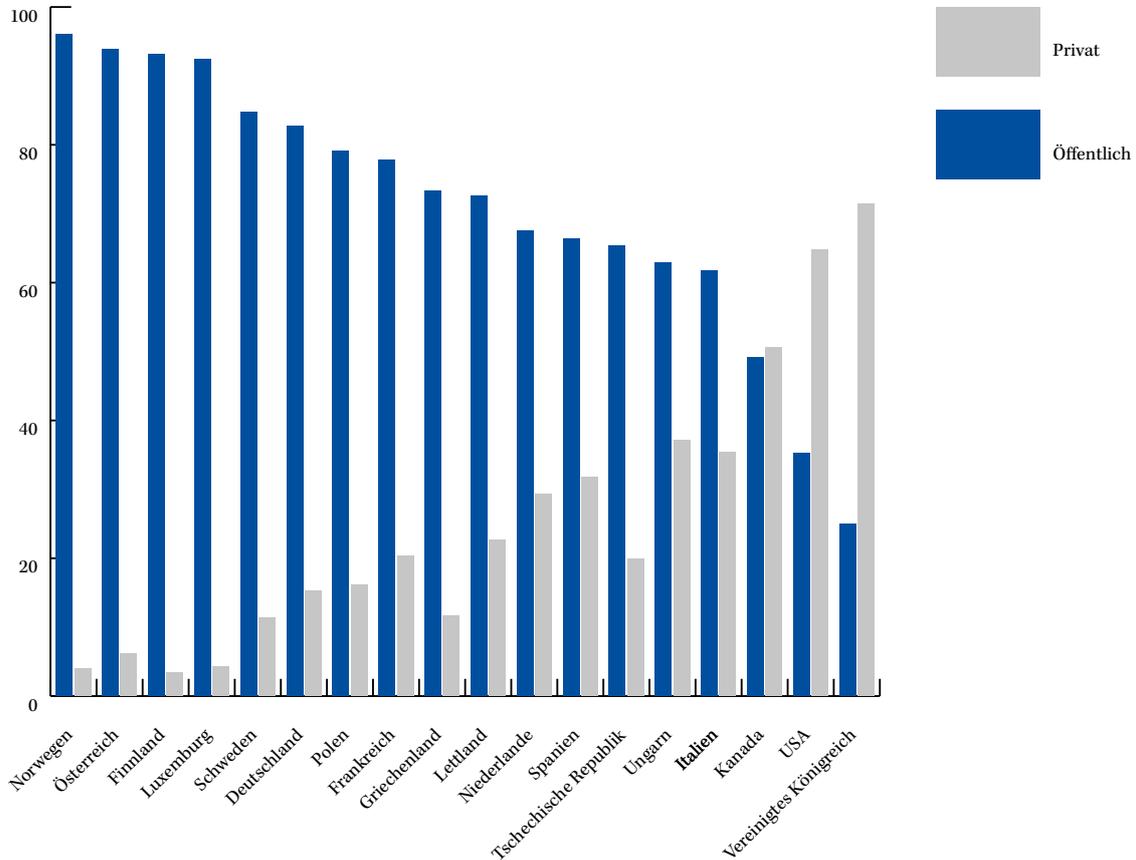


Abbildung 1 Internationaler Vergleich der Hochschulfinanzierung⁴

Der internationale Vergleich zeigt auch, dass viele Staaten über die letzten Jahre hinweg Studiengebühren abgebaut haben. So haben mittlerweile alle deutschen Bundesländer allgemeine Studiengebühren abgeschafft und auch Frankreich verlangt seit 2011 keine allgemeinen Studiengebühren mehr. Die Abschaffung der Studiengebühren ist auch eine beliebte Forderung progressiver Politiker_innen im englischsprachigen Raum, die besonders bei jungen Wähler_innen auf großen Anklang trifft.

Es bleibt allerdings zu erwähnen, dass die Befreiung von Studiengebühren meist nur (EU-)Staatsbürger_innen betrifft. So müssen in Österreich Drittstaatsangehörige einen Studienbeitrag von 726,72€ pro Semester zahlen. Frankreich wird ab Herbst 2019 Jahresbeiträge von 2,770€ für ein Bachelorstudium von allen drittstaatsangehörigen Studierenden verlangen.

⁴ OECD (2019): Spending on tertiary education (indicator). URL: <https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart>. Aufgerufen am 04.03.2019

Steuerungswirkung von Studiengebühren

Das Ziel von Studiengebühren ist eine Steuerungswirkung und weniger eine Entlastungswirkung für die öffentlichen Kassen. Durch Studiengebühren werden primär die Budgets der Gebührenzahler_innen belastet, was zur Folge hat, dass vor allem junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien von der Aufnahme eines Hochschulstudiums abgehalten werden. Hinzu kommt, dass die Abschreckungswirkung der Gebühren bei Frauen größer ist als bei Männern.⁵

Die Einhebung von Studienbeiträgen beeinflusst das Leitbild von Hochschulen entscheidend. Durch die Übernahme der Kosten durch Studierende sollen diese zu Kund_innen gemacht werden. Sie sollen eine Konsumentalität ausbilden und vor allem ihr Humankapital verwerten.⁶ Das Studium ist somit als Investition in das eigene Humankapital zu begreifen. Der Return on Investment ist gleich dem zu erwartenden (höheren) Einkommen. Damit ist jedoch das Ziel eines Studiums nicht mehr Erkenntnisgewinn sondern Verwertbarkeit. Die Studienfachwahl und die Studienentscheidung sollen so stärker als bisher durch den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft (statt durch persönliche Neigungen und Interessen) gesteuert werden.

Die abschreckende Wirkung von Studiengebühren auf Studienanfänger_innen wurde auch in Deutschland vor der Einführung der (mittlerweile wieder abgeschafften) Studiengebühren untersucht. Es konnte festgestellt werden, dass sowohl in Bundesländern, in denen bereits Studiengebühren eingehoben werden, als auch in Bundesländern, in denen die Einführung erst bevorstand, 20% der Studienberechtigten ihr gewünschtes Studium auf Grund der (angekündigten) Studiengebühren nicht aufnahmen. Am stärksten betroffen sind Frauen und Studienberechtigte, die aus bildungsfernen Haushalten stammen. Studienberechtigte, von denen mindestens ein Elternteil Akademiker_in ist, lassen sich weniger von Studiengebühren beeinflussen.⁷ Es ist zu erkennen, dass die soziale Stratifikation durch Studiengebühren vorangetrieben wird, wie auch durch die bereits erwähnten Studien bestätigt wurde.

Kosten individualisieren?

Gleichzeitig gilt auch: Wer nach dem Studium keine adäquate Beschäftigung findet, hat fehlinvestiert. So wird das Risiko etwa der Arbeitslosigkeit (beispielsweise verursacht durch eine Wirtschaftskrise) individualisiert.

Populistisch zugespitzt heißt es bei den Gebührenbefürworter_innen: Wer den Nutzen hat, soll auch die Kosten tragen. Doch hat den Nutzen eines Studiums und der Hochschullehre tatsächlich in erster Linie die Person, die studiert? Oder profitiert beispielsweise von guter medizinischer Bildung,

5 Sturn, R. & Wohlfahrt, G. (1999). Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen. Juristische Schriftenreihe, Bd. 146. Wien: Verlag Österreich. S. 361ff.

6 Butterwege, C. (2009). Hochschulen im Wettbewerbswahn: Wo bleibt die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft? In: Himpele, K. & Bultmann, T. (Hg.). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS): Rückblick und Ausblick. Marburg, S. 25-31.

7 Heine, C., Quast, H., & Spangenberg, H. (2008). Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien. HIS: Forum Hochschule 15/2008. Hannover: HIS. S. 1-4.

technischen Innovationen und kulturellen Errungenschaften die Gesellschaft als Ganzes? Kann der Zugang zu Bildung in einer demokratischen Gesellschaft tatsächlich über die Zahlungsbereitschaft bzw. Zahlungsfähigkeit entschieden werden? Um es mit Karl Lauterbach zu sagen: „Ein Versagen der Chancengleichheit ist für eine Demokratie kein Kavaliersdelikt.“⁸

Pläne zur Hochschulfinanzierung der türkis-blauen Regierung

Die Türkis-Blau Regierung unter Bundeskanzler Sebastian Kurz hat bereits bei ihrem Regierungsantritt angekündigt, dass in Zukunft „moderate“ Studiengebühren flächendeckend eingeführt werden sollen. Diese sollen laut Medienberichten etwa 500€ pro Semester betragen und ab dem dritten Semester eingehoben werden. Dadurch soll der Anteil der privaten Finanzierungsmittel im Hochschulsektor auf 0,5% (OECD-Schnitt) des Bruttoinlandsprodukts gesteigert werden.⁹ Zum Vergleich: Im Jahr 2016 machte das gesamte Hochschulbudget 1,18% des BIPs aus.¹⁰

Das explizite Ziel der Wiedereinführung der Studiengebühren ist allerdings nicht die Finanzierung des Hochschulsektors, sondern das Erzeugen eines Anreizes, nach dem abgeschlossenen Studium in Österreich zu arbeiten. Die neuen Akademiker_innen sollen dazu bewegt werden, in Österreich zu arbeiten, indem sie ihre gezahlten Studiengebühren in der Form einer Steuergutschrift zurückerhalten können. Ein weiterer Punkt, der laut Bundesminister Faßmann für Studiengebühren spricht, sei die Herstellung einer gewissen Verbindlichkeit beim Studieren: Wenn Studierende für ihr Studium zahlen müssten, so würden sie dieses schneller und gewissenhafter fortführen.¹¹

Nutzen von Bildung

Ökonomisch lässt sich argumentieren, dass Bildung positive externe Effekte hat. „Darunter versteht man, dass Bildung mehr bewirkt als sie kostet, da sie nicht nur zur individuellen, sondern vor allem auch zur gesellschaftlichen und ökonomischen Wohlfahrt beiträgt.“¹² Der Unternehmenssektor profitiert von gut ausgebildeten Arbeitskräften und vorteilhaften Standortfaktoren (Bildung senkt etwa die Kriminalitätsraten), der Haushaltssektor profitiert durch höhere Einkommen, durch weniger Diskriminierung von Mädchen und Frauen und durch deren Emanzipationsmöglichkeiten mittels freien Bildungszugangs sowie durch höhere Lebenszufriedenheit.¹³ Bildung hat daher nicht nur für die_den Einzelne_n wirtschaftliche Vorteile, sondern auch für den Staat: Akademiker_innen benötigen weniger oft staatliche Transferleistungen, außerdem profitiert der Staat von zusätzlichen Steuereinnahmen beim Arbeitsmarkteintritt.¹⁴ Eine Rentabilitätsrechnung der OECD zeigt, dass der Kapitalwert einer staatlichen Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer bei durchschnittlich 91.036

8 Lauterbach, Karl (2007). Der Zweiklassenstaat. Wie die Privilegierten Deutschland ruinieren. Berlin., S. 44.

9 Bundeskanzleramt (2017). Zusammen. Für Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022, S. 71–72.

10 BMWF (2017)

11 derstandard.at, 23.12.2017. Interview: Minister Faßmann: „Ganz hohe Studiengebühren will keiner“. Verfasst von Nimmervoll, L. URL: <https://derstandard.at/2000070914515/Wissenschaftsminister-Fassmann-Ganz-hohe-Studiengebuehren-will-keiner>. Abgerufen am 18.02.2019

12 Gubitzer, L. (2005). Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Zur Ökonomisierung von Bildung. In: Österreichische HochschülerInnen-schaft & Paulo Freire Zentrum (Hg.). Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum Verlag: Marburg, S.35.

13 Ebd. S. 35ff.

14 OECD (2011). Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren. OECD Publishing: Paris. S. 188.

US-Dollar (kaufkraftbereinigt) – das entspricht einer Ertragsrate von 11,1 Prozent – und für Frauen bei 55.434 US-Dollar (Ertragsrate 9,2%) liegt.¹⁵

Verteilungswirkung

Immer wieder wird propagiert, dass durch den gebührenfreien Hochschulzugang von unten nach oben verteilt wird. Überspitzt gesagt: Supermarktkassierer_innen finanzieren mit ihren geleisteten Steuern den Kindern der Ärzt_innen das Studium. Der Verteilungsmechanismus wirkt jedoch in eine andere Richtung: Aus verteilungspolitischer Sicht verringert eine breite Bildungspartizipation die Ungleichheit der Einkommen. Zudem ist dem Argument, dass der gebührenfreie Hochschulzugang von unten nach oben verteilt, zu entgegen: „Jene, die in Österreich eine Erhöhung des privaten Finanzierungsanteils fordern, ignorieren die Wirkungen unserer progressiven Einkommenssteuer. Durch diese zahlen AkademikerInnen bei gleichem Netto- Lebenseinkommen um soviel mehr Steuern als Nicht-AkademikerInnen, dass größenordnungsmäßig von einer Rückzahlung der empfangenen Subvention gesprochen werden kann. [...] Eine regressive Verteilungswirkung ist in keinem Fall festzustellen“, wie Sturn & Wohlfahrt in ihrer Studie von 1999 anmerken.¹⁶

Bildungsbegriff

Ob Bildung öffentlich oder privat finanziert wird, hängt auch vom Grundverständnis dessen ab, was unter Bildung subsumiert wird. Für die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung gilt folgende Begriffsdefinition: Bildung – auch Hochschulbildung – ist ein Menschenrecht. In Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte heißt es: „Jeder hat das Recht auf Bildung“¹⁷, Österreich hat zudem den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt) bereits 1978 ratifiziert. Dort heißt es in Artikel 13:

„(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden [sic!] auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss. (2) Die Vertragsstaaten erkennen an, dass im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts [...] der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muss [...].“¹⁸

¹⁵ Ebd. S. 209ff.

¹⁶ Sturn, R. & Wohlfahrt, G. (1999). S. 361ff.

¹⁷ UN-Vollversammlung. (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (217 [III] A). Paris. Artikel 26.

¹⁸ Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. StF: BGBl. Nr. 590/1978 (NR: GP XIV RV 229 AB 858 S. 97. BR: AB 1868 S. 378.). Artikel 13.

Bildung ist ein Menschenrecht, von dem niemand fahrlässig oder willkürlich ausgeschlossen werden darf. Daher darf die Bildungsbeteiligung auch nicht an die Zahlungswilligkeit oder -fähigkeit von Einzelnen bzw. der Eltern des_der Einzelnen geknüpft werden.

Forderungen

Vollständige öffentliche Finanzierung des Hochschulsektors

Schon aus ökonomischer Sicht rentieren sich öffentliche Bildungsinvestitionen um ein Vielfaches für den Staatshaushalt. Studiengebühren sind innovationsfeindlich, weil sie den Druck zu konformem Verhalten erhöhen. Ferner ermöglicht Bildung die Entfaltung des_der Einzelnen, sie ist eine Voraussetzung demokratischer Prozesse und gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten und darf nicht als Privileg gesehen werden. Bildung als Menschenrecht zu verstehen ist nur dann sinnvoll, wenn dieses Bekenntnis auch materiell unterfüttert wird. Substanziell vorhanden ist das Recht auf Bildung nur dann, wenn der Staat für eine adäquate Finanzierung sorgt. Bei privater Beteiligungspflicht werden Personen ökonomisch und strukturell benachteiligt. Wer eine breite Bildungspartizipation zum Ziel hat, muss fordern, dass auch Hochschulbildung gänzlich staatlich finanziert wird.

Keine Studiengebühren

Gebühren stellen immer eine finanzielle Hürde dar, die gerade Studierenden aus sozial benachteiligten Schichten den Zugang zum Hochschulsektor verwehren. Aus ökonomischer Perspektive ist dies leicht erklärt: „Die Erhöhung von Preisen sorgt in der Regel für einen Rückgang der Nachfrage. Preise sind ein Selektionsinstrument, um die Verteilung von Gütern und Dienstleistungen zu regulieren, zum Zuge kommt, wer die entsprechende Zahlungsbereitschaft und Zahlungsfähigkeit aufweist. Deswegen sind Studiengebühren immer auch mit einer sozialen Selektivität verbunden.“¹⁹ Nach der Einführung der Studiengebühren in Österreich (2002) mussten etwa 45.000 Studierende ihr Studium abbrechen. „Insbesondere Studierende aus finanziell schwächeren Familien mussten das Ausmaß ihrer Erwerbstätigkeit erhöhen, um sich Lebensunterhalt und Studium leisten zu können.“²⁰

Keine Kreditfinanzierung des Studiums

Auch die nachgelagerte Version der Gebühren wirkt sozial selektiv. Kreditfinanzierung bedeutet immer bis zu einem gewissen Grad ein Finanzierungsrisiko in Kauf zu nehmen. Die Einschätzung des Risikos ist unterschiedlich hoch: „In der Regel sind es die Unter- und Mittelschichten, die nicht nur eine höhere Verschuldungsangst haben, sondern für die die objektiven finanziellen Risiken aufgrund ihrer Einkommenssituation auch höher sind.“²¹

19 Himpele, K. (2011). The same procedure as every year: eine Studiengebührendebatte. o.S.

20 Blaha, B. (2009). Prüfungstaxen und Proteste in Österreich. In: Himpele, K. & Bultmann, T. (Hg.). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS). Rückblick und Ausblick. BdWi-Verlag: Marburg. S. 203.

21 Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (2008). Argumente gegen nachgelagerte Studiengebühren – Probleme der Kreditfinanzierung im Bildungssystem. Schriftenreihe des ABS, Heft 5., S. 12ff.

Abschreckend wirken nachgelagerte Studiengebühren gerade für Jugendliche aus finanzschwächeren Familien. Hinzu kommt, dass Studiengebühren auch in nachgelagerter Form Frauen stärker als Männer benachteiligen.²²

Hochschulzugang

Bildung als Menschenrecht zu begreifen heißt, dass Studienberechtigte prinzipiell das Recht haben, selbst zu entscheiden, ob und was sie studieren. Das Paradigma des offenen und freien Hochschulzugangs, die große Reform in den 70er Jahren, sollte jungen Menschen die Möglichkeit geben, je nach Interesse ihr Studium frei zu wählen, vor allem sollte die Öffnung der Universitäten „bildungsfernen Schichten“ den Zugang zu den Hochschulen ermöglichen. Sukzessive wurden junge Menschen allerdings um dieses Recht beschnitten, nach und nach wurden immer mehr Studienrichtungen zugangsbeschränkt. So werden laut §71b des Universitätsgesetzes 2002 die Studien

- » Architektur und Städteplanung
- » Biologie und Biochemie
- » Erziehungswissenschaft
- » Fremdsprachen
- » Informatik
- » Wirtschaftswissenschaften
- » Pharmazie
- » Publizistik
- » Kommunikationswissenschaft
- » Recht

als besonders stark nachgefragte Studien gehandelt und können daher zugangsbeschränkt werden. Neben den genannten Studien sind auch die Studien Human, Zahn- und Veterinärmedizin, sowie Psychologie nur beschränkt zugänglich.²³ Weiters können die Universitäten Wien, Linz, Graz und die Universität für Bodenkultur den Zugang zu einigen ihrer Fächer beschränken.

Anstatt also bestehende Hürden abzubauen und damit auf eine Verbesserung der sozialen Durchmischung an den Hochschulen hinzuwirken, ist zu befürchten, dass durch Aufnahmeprüfungen vermehrt Studierende mit sozial schwächerer Herkunft von der jeweiligen Studienrichtung bzw. Hochschule ferngehalten werden.

²² Schröder, S. & Geyer, S. (2009). Geschlechtsspezifische Auswirkungen von Studiengebühren: Diskriminierung, Ökonomisierung und die ungleiche Verteilung von Verschuldungsrisiken. In: Himpele, K. & Bultmann, T. (Hg.). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS). Rückblick und Ausblick. BdWi-Verlag: Marburg, S. 97ff.

²³ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG) StF: BGBl. I Nr. 120/2002, §71.

Beschränkte Masterstudien

Die Implementierung des Bologna-Systems hatte in Österreich weitgehende Folgen für die Zugangsregelungen, vor allem die der Masterstudien. Gesetzlich können diese schon jetzt größtenteils beschränkt werden: Während englischsprachige Masterstudien an Universitäten quantitativ beschränkt sind, werden deutschsprachige Masterprogramme im Universitätsgesetz „nur“ qualitativ beschränkt. Welche qualitativen Voraussetzungen gelten – also wie viele absolvierte ECTS-Punkte in bestimmten Fächern erforderlich sind – kann die jeweilige Hochschule autonom festlegen. Die Garantie, mit einem Bachelorabschluss auch einen Studienplatz im Masterstudium zu haben, besteht damit also nicht: „Es ist sicher zu stellen, dass die Absolvierung eines Bachelorstudiums an der jeweiligen Universität jedenfalls ohne weitere Voraussetzungen zur Zulassung zu mindestens einem facheinschlägigen Masterstudium an dieser Universität berechtigt“ (§ 63a (2) UG 2002). Die Studierenden haben keinen Rechtsanspruch auf Zulassung. Es ist lediglich „sicher zu stellen, dass die Absolvierung [...] zur unmittelbaren Zulassung [...] berechtigt“. Fächer, die bereits vor 2013 gesetzlich beschränkt wurden, sind u.a.: Medizin, Psychologie, Publizistik, Architektur. Gesetzliche Grundlage dafür ist der sogenannte „Notfallparagraf“ (§ 124b, UG 2002). Immerhin gelten die Absolvierung der Matura und das selektive Schulsystem gerade in Österreich immer noch als große Barriere für bildungsferne Schichten an die Hochschulen zu kommen.

Das Ministerium ist vor allem um die Anerkennung des Bachelors am Arbeitsmarkt bemüht. Die Praxis zeigt allerdings, dass diese Maßnahmen nur mäßig greifen und der Bachelor als akademischer Grad am Arbeitsmarkt noch immer nicht anerkannt wird. Nicht zuletzt deswegen beginnen sehr viele der Bachelorabsolvent_innen auch ein Masterstudium oder planen dies zumindest. Das belegt auch eine Auswertung der Statistik Austria (2010): „Insgesamt treten über 80% der Absolventen und Absolventinnen von Bachelorstudien unmittelbar in ein Masterstudium ein. Die Übertrittsquote ist bei den Frauen dabei erheblich geringer als bei den Männern und unterscheidet sich auch nach der gewählten Hauptstudienrichtung.“²⁴

Platznot im Studium

Die Anzahl der Masterstudienplätze ist geringer als die Anzahl der Bachelorabsolvent_innen. Für sehr viele Studierende bedeutet dies nun, dass sie weder einen Studienplatz in einem englischsprachigen Masterprogramm erhalten, noch die formalen qualitativen Voraussetzungen für ein deutschsprachiges Masterstudium erfüllen. Immer häufiger gibt es auch in deutschsprachigen Masterprogrammen Knock-Out-Prüfungen zu Beginn des Studiums, an denen sehr viele Anfänger_innen scheitern. Für Studierende von Fachhochschulen (FHs) und Pädagogischen Hochschulen (PHs) gestaltet

24 Gärtner, K. & Himpele, K. (2010). Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium. In: Statistik Austria (Hg.), Statistische Nachrichten 9/2010, S. 744.

sich der Zugang zu einem Masterstudium als besonders schwierig. Vor allem die Universitäten gehen bei der Anerkennung des Bachelors für ein „facheinschlägiges“ Masterstudium äußerst restriktiv vor und hindern insbesondere Studierende von FHs und PHs am Zugang zum Master (s. Kapitel Durchlässigkeit im tertiären Sektor). Die akute Platznot an den Hochschulen ist allerdings nicht überraschen entstanden. Die Hochschulen wurden jahrzehntelang nicht ausgebaut und dem Anstieg der Studierendenzahlen wurde nicht in ausreichendem Maße Rechnung getragen. Dem derzeitigen Ressourcenmangel darf allerdings nicht mit Schranken, sondern nur mit Ausbau entgegnet werden.

Soziale Selektion

Nach der Einführung von Zugangsbeschränkungen sind im Medizinstudium sowohl der Frauenanteil als auch der Anteil an Studierenden aus „bildungsfernen Schichten“ deutlich gesunken. Letzterer ist in Österreich in keiner Studiengruppe so niedrig wie im Medizinstudium. Seit der Einführung der Zugangsbeschränkungen ist der Anteil von Studierenden aus sozial niedriger Schicht von 16,7 Prozent 2006 auf 8,3 Prozent 2011 gesunken und bis 2015 nur auf 9 Prozent leicht gestiegen.²⁵ Für die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung ist das ein Indiz dafür, dass Zugangsbeschränkungen ein Mittel zur Selektion von Menschen nach ihrer sozialen Herkunft sind. Das österreichische Bildungssystem ist bereits jetzt durch eine enorm hohe soziale Selektivität geprägt. Diese beginnt damit, dass einige Kinder eine vorschulische Bildungseinrichtung besuchen und andere nicht, erreicht ihren Höhepunkt in der Teilung Jugendlicher in Hauptschule und Gymnasium und spitzt sich zu Beginn eines Hochschulstudiums zu. Je mehr Hürden in einer Bildungskarriere überwunden werden müssen, umso schwieriger wird es für bildungsferne Schichten, diese zu überwinden.

Gerechte Auswahlverfahren?

Den Zugang zu beschränken erfordert immer, sich für eine Form der Auswahlverfahren zu entscheiden. Dadurch werden Studierende selektiert. Nur selten wird darüber diskutiert, geschweige denn gibt es dazu konkrete Stellungnahmen seitens des BMBWF, welche Auswahlverfahren die „Studierfähigkeit“ für ein Fach am besten feststellen können. Den Hochschulen steht dazu ein Set an Möglichkeiten zur Verfügung: von Intelligenz- und Logiktests à la MedAT-Test, Assessment Center Tests, die fachspezifische Tests oder persönliche Aufnahmegespräche beinhalten, bis zu Schulnoten, die als Aufnahmekriterien herangezogen werden. Zudem müssen Benotungskriterien definiert werden, die für die Beurteilung herangezogen werden.

Bereits implementierte Zugangsbeschränkungen beweisen allerdings, dass die vermeintlichen Ziele – meistens: die „besten“ herauszufiltern – schwer

²⁵ Unger et al. (2006). Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Institut für Höhere Studien (IHS). Wien. S. 51. / Unger et al. (2012). Studierenden- Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2. IHS: Wien. S. 61. / Unger et al. (2016). Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. IHS: Wien. S. 54.

erreichbar sind. Der MedAT-Test ist kaum in der Lage, die „besten Ärzt_innen“ auszuwählen, sondern höchstens diejenigen, die das System „MedAT-Test“ am besten beherrschen. Ganz davon abgesehen, dass der Erfolg bei einem Test auch von der Tagesverfassung der Person abhängt. Und ganz abgesehen davon, dass die Hochschule Menschen etwas lehren soll – Studierende sollen eben nicht am Beginn des Studiums schon fertig sein, sondern sich während des Studiums weiterentwickeln. Auch die Auswahlverfahren an den Fachhochschulen, die den Universitäten oft als Vorbild dienen, versprechen zwar „gerecht“ zu sein, in der Praxis sind sie jedoch intransparent, die Ergebnisse nicht einseh- und nachvollziehbar.

Forderungen

Beratung ausbauen, Orientierungsphase implementieren

Der Hochschulsektor in Österreich ist chronisch unterfinanziert. Die Konzentration vieler Studierender auf einige wenige Fächer führt gerade in diesen Studienrichtungen zu einer schlechten materiellen Ausstattung und folglich schlechten Studienbedingungen. Die ungleiche Verteilung ist allerdings vor allem auf schlechte Information bezüglich des Studienangebotes zurückzuführen. Die Lösung liegt deshalb nicht darin, die genannten Fächer zu beschränken, sondern Studierende schon vor Studienbeginn über die verschiedensten Möglichkeiten im tertiären Sektor zu informieren (s. Kapitel Qualität der Lehre – Studienstruktur und Curricula Gestaltung).

Das Finanzierungsproblem wird durch Zugangsbeschränkungen nicht gelöst

Das Problem der Unterfinanzierung des Hochschulsystems kann durch Zugangsbeschränkungen nur dann gelöst werden, wenn die Studierendenzahlen drastisch gekürzt werden. Dies steht allerdings im groben Widerspruch zu den genannten Zielen (Bildungspartizipation aller Bevölkerungsschichten, mehr Studienanfänger_innen, höherer Anteil von Akademiker_innen in der Gesamtbevölkerung). Wenn die Studierendenzahlen insgesamt stagnieren und auch das Budget gleichbleibt, werden die schlechten Studienbedingungen bloß fortgeschrieben. Die Situation kann sich nur verbessern, indem mehr Geld in die Hand genommen wird. Es ist Aufgabe des Ministeriums, diesen Ausbau zu finanzieren. Ohne adäquate Finanzierung und Öffnung der Hochschulen ist eine breite Bildungspartizipation quer durch alle Bevölkerungsschichten unmöglich.

Positive Effekte des offenen Hochschulzugangs nutzen

Wie erwähnt, hat jede Investition in Bildung einen gesamtgesellschaftlichen Mehrwert. Dieser muss genutzt und nicht verhindert werden. Ziel muss es sein, mehr Menschen tertiäre Bildung zu ermöglichen. Dies kann nur mit

einem offenen Zugang zu tertiärer Bildung erreicht werden und gilt auch für ausländische Studierende. Das Bekenntnis zur Internationalisierung des Bildungssektors und zur Mobilität von Studierenden bedeutet in der Praxis diese zu fördern und nicht einzuschränken. Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung spricht sich für ein freies Studium für alle Studierenden aus, unabhängig von ihrer sozialen und geographischen Herkunft.

Zudem fungieren Hochschulen als „Puffer“ bei Konjunkturschwankungen am Arbeitsmarkt. In konjunkturell schwachen Zeiten und angesichts steigender Arbeitslosigkeit besonders unter Jugendlichen ist es Aufgabe des Staates, jungen Menschen Perspektiven zu geben. Dies bedeutet auch, allen den Zugang zum Bildungssektor zu ermöglichen.

Freier Zugang auch zum Masterstudium

Die Arbeitsgruppe spricht sich angesichts der sozialen Selektivität für einen freien Zugang zum Masterstudium aus. Gerade aus Genderperspektive ist der offene Zugang zum Masterstudium essenziell, um wissenschaftliche Karrieren für Frauen zu erleichtern. Der offene Zugang muss selbstverständlich auch finanziell untermauert werden.

Ein Finanzierungsmodell ohne Zugangsbeschränkungen

Ein sozial gerechtes Hochschulsystem, das auch Kinder aus bildungsfernen Schichten zu höherer Bildung animiert, bzw. ein System, das allen Chancengleichheit einräumt, kann nach Ansicht der Arbeitsgruppe nur mittels offenem Hochschulzugang erreicht werden. Die Arbeitsgruppe spricht sich bedingungslos für die Öffnung der Hochschulen und möglichst breite Bildungspartizipation aus, die sich in verschiedenen Kennzahlen wie Übertrittsquoten oder der Akademiker_innenquote widerspiegeln soll. Ein Finanzierungsmodell muss demnach das Ziel des Studierendenanstiegs unterstützen und finanziell untermauern. Auch aus Genderperspektive ist die Öffnung der Hochschulen eine wichtige Forderung: „Der Vergleich der Frauenanteile an den unterschiedlichen Qualifikationsstufen und insbesondere den unterschiedlichen Statusgruppen zeigt sehr deutlich, dass es eines überparitätischen Anteils der Studentinnen (und Absolventinnen) bedarf [...]. Es gilt, das Tempo der Steigerung der Beteiligung von Frauen in Hochschule und Wissenschaft zu erhöhen.“²⁶

²⁶ Becker, R. (2011). Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen. In: BdWi Studienheft 8. Wissenschaft und Geschlecht. BdWi-Verlag: Marburg, S. 31.

Gender Budgeting

Auch wenn sich die Bundesregierung im Universitätsgesetz zum Gender Mainstreaming bekennt und die Universitäten demnach in der Satzung einen Frauenförderungsplan zu erlassen und umzusetzen haben, so kann auf vielen Ebenen keineswegs von einer Gleichstellung die Rede sein: „Diskriminierungen von Frauen sind in der Universität tagtäglich beobachtbar. Die Spannbreite reicht von unausgewogenen Frauenanteilen, je technischer und naturwissenschaftlicher die Studienrichtung und je höher die Karriere-stufe an der Universität angesiedelt ist, bis hinein in die einzelnen Hörsäle, wo, spitz formuliert, zumeist männliche Wissenschaftler eine um männliche Lebenswelten kreisende, mit männlichen Klassikern gespickte männliche Wissenschaft lehren.“²⁷

Frauenförderung an Unis wirkt kaum

Auch der Bericht des Rechnungshofes zur universitären Frauenförderung übte Kritik an den Maßnahmen zur Frauenförderung und deren Umsetzung. Ziel der Gebarungsprüfung war es, die Verteilung und Verwendung öffentlicher Mittel, die Organisation, Handlungsfelder und Maßnahmen, das Gender Monitoring sowie Rechtsgrundlagen und strategische Steuerungsinstrumente der Frauenförderung an verschiedenen österreichischen Universitäten zu beurteilen und darzustellen. Bemängelt wurden nicht nur der unterdurchschnittliche Frauenanteil in Leitungsgremien und beim wissenschaftlichen Personal, sondern auch die Aufwendungen für Frauenförderung. Einerseits wird an den Universitäten mit unterschiedlichsten Kennzahlen gearbeitet, was Vergleiche zwischen den Universitäten verunmöglicht, andererseits fehlt es den Kennzahlen meist an Aussagekraft bezüglich der Erreichung der gesetzten Gleichstellungsziele. Obwohl in den Frauenförderungsplänen Berichte zur Entlohnung bzw. zu Lohnunterschieden zwischen Frauen und Männern ausdrücklich vorgesehen sind, legte keine einzige Universität die Gehaltsstruktur offen.²⁸

Konkrete Ziele und Gender Budgeting

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die bisherigen Maßnahmen nahezu zahnlos waren. Gender-Budgeting-Ansätze wurden zwar verfolgt, aber ohne konkrete Zielsetzungen oder ausreichend messbare Kennzahlen und Daten einzubinden. Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung fordert, Gender Budgeting auf allen Ebenen umzusetzen. Dies bedeutet einerseits, dass bereits bei der Verteilung des Budgets vom Ministerium zu den Hochschulen Gender-Indikatoren integriert werden, andererseits müssen die Hochschulen selbst bei Budgeterstellungprozessen Gender-Budgeting-Instrumente umsetzen.

²⁷ Bauer, I. (2007). Die Hochschule auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit? In: Erler, I. (Hg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum-Verlag: Wien. S. 263.

²⁸ Rechnungshof Österreich (2011). Bericht des Rechnungshofes: Frauenförderung an Universitäten. Wien. S. 519ff.

Geschlechtersegregation abbauen

Eine Art Gender-Budgeting-Faktor (GB-Faktor) kann dazu beitragen, die Geschlechtersegregation nach Fächern abzubauen. Da die Hochschulen bei grundsätzlich offenem Hochschulzugang nur begrenzt – durch Werbung und Beratung – Einfluss auf die Geschlechterverteilung ihrer Anfänger_innen haben, orientiert sich der Fokus des GB-Faktors an der Zusammensetzung der Absolvent_innen nach Geschlecht. Dabei wird die Ausgangsbasis (Anfänger_innen) dem Ziel (Absolvent_innen) gegenübergestellt: Sind die Absolvent_innen egalitärer zusammengesetzt, soll dies finanziell belohnt werden. Je größer der Abbau der Geschlechtersegregation während des Studiums ist, desto höher fällt die „Belohnung“ aus.

Beschäftigungspolitik

Darüber hinaus soll ein finanzieller Anreiz geschaffen werden, den Anteil von weiblichem Personal an den Hochschulen zu erhöhen. Neu eingestellte Frauen sollen mit einem höheren Finanzierungssatz in die Finanzierung eingerechnet werden als neu eingestellte Männer. Die Geschlechter werden so lange ungleich gewichtet, bis die Verteilung von Frauen und Männern in der Personalstruktur gleich ist, das heißt ein Verhältnis von 50:50 in allen Organisationseinheiten erreicht ist. Wichtig ist zu beachten, dass dies auf Basis von Vollzeitäquivalenten und nicht pro Kopf berechnet wird. Ferner ist zu berücksichtigen, dass der Rückgang von Studierendenzahlen bzw. abgeleisteten ECTS nicht zu Entlassungen führt, sondern Anpassungen an solche sinkenden Studierendenzahlen mittelfristig über die natürliche Fluktuation aufgefangen werden können.

Forderungen

Gender Budgeting auf allen Ebenen umsetzen

Sowohl in der Beschäftigungspolitik als auch in der der Anzahl der Absolvent_innen soll Gender Budgeting eine wirkliche Rolle spielen. Durch finanzielle Anreize sollen die Hochschulen zu einer egalitäreren Personalstruktur geleitet werden, sowie zu einem Abbau von Geschlechtersegregation in den verschiedenen Studienrichtungen und der Anzahl der Absolvent_innen.

Infrastrukturbudget

Ein Finanzierungsmodell für die Hochschulen muss an historisch gewachsenen Gegebenheiten ansetzen. Diese führen zu unterschiedlichen Grundkosten der einzelnen Hochschulen und sind daher außerhalb jeglichen Verteilungsmodells zu finanzieren. Hierzu gehören vor allem Gebäudekosten, Großgeräte/ Forschungsinfrastruktur und spezifische Dienstleistungen, die

Hochschulen über ihren Kernauftrag von Lehre und Forschung/Entwicklung der Künste hinaus erbringen.

Gebäudekosten

Hochschulen nutzen unterschiedliche Gebäude: von Alt- bis Neubauten, von innerstädtischen Lagen über Campusstandorte am Stadtrand bis zu Forschungseinrichtungen in ländlichen Gebieten. Die Grundkosten universitärer Lehre und Forschung sind daher nicht miteinander vergleichbar. Dies betrifft sowohl Mieten als auch Betriebs- und Instandhaltungskosten. Die Nutzung bestimmter (beispielsweiser historischer) Gebäude durch Hochschulen ist auch im staatlichen Interesse, weil zum Beispiel für das Hauptgebäude der Universität Wien am Ring nur schwer eine adäquate Nachnutzung gefunden werden dürfte, bzw. einige historische Gebäude mit öffentlichen Mitteln speziell für die universitäre Nutzung adaptiert wurden (z.B. etliche Gebäude der Kunstuniversitäten). Die dadurch verursachten höheren Kosten dürfen nicht zu Lasten der einzelnen Hochschulen bzw. der Studierenden und Forschenden der Hochschule führen. Auch Neubauten, die in der Regel über sogenannte Zuschlagsmieten finanziert werden, dürfen die Verteilung der Mittel für Lehre und Forschung nicht beeinflussen. Damit anfallende Instandhaltungskosten minimiert werden, bleiben die Gebäude weiterhin in staatlicher Verwaltung. Die Übernahme der Gebäude durch die Hochschulen hätte einen enormen Anstieg der Verwaltungskosten zur Folge, weil es dann eine zentrale Stelle bräuchte, die eine Bestands- sowie Inventarliste führt. Stehen die Gebäude im staatlichen Eigentum und werden sie staatlich verwaltet, so können außerdem Synergieeffekte zwischen den Hochschulen entstehen: In entstehenden Hörsaalzentren beispielsweise können Räumlichkeiten verschiedenen Hochschulen gemeinsam genutzt werden.

Großgeräte/Forschungsinfrastruktur

Eine gute Forschungsinfrastruktur ist die Grundvoraussetzung für zeitgemäße wissenschaftliche Lehre und Forschung. Je nach Spezialisierung einer Hochschule müssen besonders teure Geräte aber nicht an jedem Standort vorhanden sein. Anzustreben ist, dass der Zugang zu Großgeräten für alle Lehrenden und Forschenden in Österreich gewährleistet ist – unabhängig davon, über welche Hochschule sie finanziert sind. Hierzu sind geeignete Kooperationsverträge auszuhandeln. Die Finanzierung derartiger Einrichtungen (wie z.B. Hochleistungsrechner am Atominstitut der Technischen Universität Wien oder die Tierklinik der Veterinärmedizinischen Universität) muss jedenfalls den betreibenden Hochschulen als Grundfinanzierung, unabhängig von sonstigen Formen der Mittelaufteilung, zur Verfügung stehen.

Spezifische Dienstleistungen

Mit spezifischen Dienstleistungen sind Leistungen der Hochschulen gemeint, die sie im öffentlichen Auftrag über die eigentliche Kernaufgabe im Bereich Lehre und Forschung bzw. Entwicklung der Künste hinaus erbringen. Dazu gehören zum Beispiel öffentlich zugängliche Sammlungen der Universitäten, wie etwa die Gemäldesammlung der Akademie der bildenden Künste oder die Botanischen Gärten der Universität Wien bzw. die Aufgaben der Universitätsbibliotheken Innsbruck und Salzburg als Landesbibliotheken.

Zielbasierte Zusatzfinanzierung

In der Hochschulfinanzierung fehlen zum größten Teil gesellschaftspolitische Zielsetzungen. Indikatoren wie Frauenförderung oder Internationalisierung fehlen völlig. Umso wichtiger erscheint es, diese gesellschaftlichen Ziele durch eine Zusatzfinanzierung zu fördern und somit einen Anreiz zur Erfüllung dieser Ziele zu schaffen.

Bei den Verhandlungen mit dem BMBWF legen die Hochschulen in den dreijährigen Leistungsvereinbarungen zusätzliche Ziele fest. Diese sind aus Indikatorbündeln auszuwählen. Diese Bündel sind nach Themen getrennt und beinhalten verschiedene konkrete Ziele, die mit einem fixen Geldbetrag verknüpft sind. Die Ziele werden vom Gesellschaftlichen Beirat, der auch den Geldbetrag pro Ziel festlegt, aufgestellt. Erfüllt eine Hochschule ein solches Ziel, bekommt sie am Ende der Leistungsperiode die dafür vorgesehenen Mittel zugewiesen.

Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung schlägt folgende Gruppen und Indikatoren vor:

- » Frauenförderung (mögliche Indikatoren: 50 Prozent Frauen in allen Leitungsorganen und Gremien, ausgeglichene Gehalts- und Beschäftigungsstruktur, ausgeglichener Anteil von Frauen und Männern, die in Karenz gehen, Gender Studies als Querschnittsmaterie in allen Lehrplänen und Forschungsarbeiten, Forschungsprojekte zum Thema Gender, Zahl der Studienanfängerinnen, Zahl der Master- und Doktoratsstudentinnen etc.)
- » Diversity (mögliche Indikatoren: Anteil und Förderung von Studierenden aus sozial benachteiligten Schichten, Anteil von Migrant_innen und ausländischen Studierenden; Weiterentwicklung der Barrierefreiheit durch Dolmetscher_innen für Gebärdensprache, barrierefreie Gebäude, Begleitpersonen für Menschen mit Behinderung, barrierefreie E-learning-Plattformen etc.) (S. Kapitel Barrierefreie Hochschule).
- » Ökologie und Nachhaltigkeit (mögliche Indikatoren: thermische Sanierung und Wärmedämmung, nachhaltige Heizungssysteme, Regenwasser-

- nutzung, Beschaffung energieeffizienter Bürogeräte, Entwicklung und Verwendung neuer energiesparender Techniken etc.)
- » Neue Lehr- und Lernformen (Teamteaching, geschlechtssensible Didaktik, öffentlicher Zugang zu Lehrinhalten, Anteil projektbezogener Lehre, Student Centered Learning etc.)

Zusammenfassung

Der zusätzliche Finanzierungsbedarf des österreichischen Hochschulsektors ist schwierig zu quantifizieren. Fest steht allerdings, dass der tertiäre Sektor chronisch unterfinanziert ist, wie die stagnierenden relativen Anteile des Hochschulbudgets am BIP und das Budgets pro Student_in zeigen. Leidtragende sind die Hochschulangehörigen, die unter schlechten Rahmenbedingungen studieren, lehren und forschen müssen. Durch die kapazitätsorientierte Studienplatzfinanzierung an den Universitäten will die Bundesregierung zwar finanzielle Engpässe vermeiden, doch durch die Enge Koppelung mit Zugangsbeschränkungen sowie das Vermeiden von Gender Budgeting wäre dies mit gesellschaftlichen Kosten verbunden, die nicht zu tragen sind.

Der Hochschulzugang soll offen bleiben und weiter geöffnet werden. Zugangsbeschränkungen haben desaströse Effekte auf die soziale Durchmischung an den Hochschulen und sind bloß eine Symptombekämpfung. Eine ausgebaute Orientierung und Beratung kann Studierenden helfen, das passende Studium zu finden und somit die Belastung stark nachgefragter Studien verringern.

Die Forderungen und Anregungen der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung sind auch im neuen Finanzierungsmodell relevant und sollten Beachtung finden. Gender Budgeting ist ein starkes Instrument, das zu einer egalitäreren Universität und einer egalitäreren Gesellschaft führen kann. Durch einen Gender-Budgeting-Faktor soll dies in die Finanzierung der Universitäten besseren Einzug finden und es soll zu einer ausgeglichenen Personalstruktur und einem egalitären Verhältnis von Absolvent_innen kommen.

Hochschulspezifika führen zu unterschiedlichen Grundkosten der einzelnen Hochschulen und sind daher außerhalb jeglichen Verteilungsmodells zu finanzieren. Hierzu gehören vor allem Gebäudekosten, Großgeräte/Forschungsinfrastruktur und spezifische Dienstleistungen, welche die Universitäten über ihren Kernauftrag von Lehre und Forschung/Entwicklung der Künste hinaus erbringen.

Über diese Zusatzfinanzierung können die Hochschulen beim Erreichen politisch vorgegebener Ziele ihr Gesamtbudget erhöhen. Diese Zielsetzungen sind an gesellschaftspolitisch erwünschte Effekte geknüpft. Sie bewegen sich im Bereich Frauenförderung, Diversity, Ökologie und Nachhaltigkeit sowie neue Lehr- und Lernformen und werden über bestimmte Indikatoren für jede Hochschule individuell festgelegt.

Zusammenfassung der Forderungen

- » Vollständige öffentliche Finanzierung des Hochschulsektors
- » Keine Studiengebühren
- » Keine Kreditfinanzierung des Studiums
- » Ein Finanzierungsmodell ohne Zugangsbeschränkungen
- » Freier Zugang auch zum Masterstudium
- » Beratung ausbauen, Orientierungsphase implementieren
- » Gender Budgeting auf allen Ebenen umsetzen
- » Zusatzfinanzierung zur Umsetzung gesellschaftspolitischer Ziele
- » Positive Effekte des offenen Hochschulzugangs nutzen

Literaturverzeichnis

- Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (2008). Argumente gegen nachgelagerte Studiengebühren – Probleme der Kreditfinanzierung im Bildungssystem. Schriftenreihe des ABS, Heft 5., S. 12ff.
- Bauer, I. (2007). Die Hochschule auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit? In: Erler, I. (Hg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum-Verlag: Wien. S. 263.
- Becker, R. (2011). Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen. In: BdWi Studienheft 8. Wissenschaft und Geschlecht. BdWi-Verlag: Marburg. S. 31.
- Blaha, B. (2009). Prüfungstaxen und Proteste in Österreich. In: Himpele, K. & Bultmann, T. (Hg.). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS). Rückblick und Ausblick. BdWi-Verlag: Marburg. S. 203.
- BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017). Statistisches Taschenbuch. Wien; eigene Berechnung
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG) StF: BGBl. I Nr. 120/2002. §71.
- Bundeskanzleramt (2017). Zusammen. Für Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022, S. 71-72.
- Butterwege, C. (2009). Hochschulen im Wettbewerbswahn: Wo bleibt die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft? In: Himpele, K. & Bultmann, T. (Hg.). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS): Rückblick und Ausblick. Marburg. S. 25-31.
- derstandard.at. 23.12.2017. Interview: Minister Faßmann: „Ganz hohe Studiengebühren will keiner“. Verfasst von Nimmervoll, L. URL: <https://derstandard.at/2000070914515/Wissenschaftsminister-Fassmann-Ganz-hohe-Studiengebuehren-will-keiner> [18.02.2019].
- Gärtner, K. & Himpele, K. (2010). Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium. In: Statistik Austria (Hg.). Statistische Nachrichten 9/2010. S. 744.
- Gubitzer, L. (2005). Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Zur Ökonomisierung von Bildung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft & Paulo Freire Zentrum (Hg.). Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum Verlag: Marburg. S.35.
- Heine, C., Quast, H., & Spangenberg, H. (2008). Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und –strategien. HIS: Forum Hochschule 15/2008. Hannover: HIS. S. 1-4.
- Himpele, K. (2011). The same procedure as every year: eine Studiengebührendebatte. o.S. Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. StF: BGBl. Nr. 590/1978 (NR: GP XIV RV 229 AB 858 S. 97. BR: AB 1868 S. 378.). Artikel 13.

- Lauterbach, Karl (2007). Der Zweiklassenstaat. Wie die Privilegierten Deutschland ruinieren. Berlin., S. 44.
- OECD (2011). Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren. OECD Publishing: Paris. S. 188.
- OECD (2018). Education at a glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing: Paris. S. 258.
- OECD (2019). Spending on tertiary education (indicator). URL: <https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart>. Aufgerufen am 04.03.2019
- Rechnungshof Österreich (2011). Bericht des Rechnungshofes: Frauenförderung an Universitäten. Wien. S. 519ff.
- Schröder, S. & Geyer, S. (2009). Geschlechtsspezifische Auswirkungen von Studiengebühren: Diskriminierung, Ökonomisierung und die ungleiche Verteilung von Verschuldungsrisiken. In: Himpele, K. & Bultmann, T. (Hg.). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS). Rückblick und Ausblick. BdWi-Verlag: Marburg. S. 97ff.
- Sturn, R. & Wohlfahrt, G. (1999). Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen. Juristische Schriftenreihe, Bd. 146. Wien: Verlag Österreich. S. 361ff.
- Unger et al. (2006). Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Institut für Höhere Studien (IHS). Wien. S. 51. / Unger et al. (2012). Studierenden- Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2. IHS: Wien. S. 61. / Unger et al. (2016). Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. IHS: Wien. S. 54.
- UN-Vollversammlung. (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (217 [III] A). Paris. Artikel 26.
- Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Umsetzung der kapazitätsorientierten, studierendenbezogenen Universitätsfinanzierung (Universitätsfinanzierungsverordnung – UniFinV) StF: BGBl. II Nr. 202/2018

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Internationaler Vergleich der Hochschulfinanzierung 105

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Wichtige Kennzahlen zum Hochschulbudget 104



Soziale Absicherung

05

Soziale Absicherung

Methodik

Die vom Referat für Sozialpolitik der ÖH Bundesvertretung koordinierte Arbeitsgruppe „Soziale Absicherung“ hat sich bei der Ausmacheung der Missstände und der zugehörigen Lösungsvorschläge vor allem auf die Daten der regelmäßig durchgeführten Studierenden-Sozialerhebung des Instituts für Höhere Studien gestützt und Expert_innen der Arbeiterkammer Wien, des Bundesministeriums für Familien und Jugend, der Familie & Beruf Management GmbH, der GPA-djp, des Vereins Helping Hands, des Österreichischen Austauschdienstes und der Psychologischen Studierendenberatung eingeladen, um Informationen einzuholen und sie damit in den Prozess einzubinden.

Allgemeine Daten und Fakten

Ein Blick auf die staatlichen Mechanismen zur sozialen Absicherung von Studierenden über die letzten Jahre zeigt, dass die vorhandenen Maßnahmen bis auf wenige Ausnahmen immer weiter rückläufig sind. Die fehlenden Mittel manifestieren sich in prekären Lebenssituationen der einzelnen Studierenden und wirken sich auf die Studienleistungen und auch auf den Zugang zum Studium aus.

Spätestens mit der Abschaffung der Freifahrt für Studierende und dem Wegfall der kostenfreien Anrechnung von Studienzeiten auf den Pensionsanspruch 1997/98 begannen die drastischen Sparmaßnahmen. Im Jahr 2001 wurden Studiengebühren eingeführt, die 2008 zwar wieder teilabgeschafft wurden, aber mit dem Ausbleiben einer erneuerten Befreiungsregelung für erwerbstätige Studierende ab 2018 nun gerade jene belastet, die ohnehin aufgrund ihrer zur Finanzierung des Studiums notwendigen beruflichen Tätigkeit effektiv dem Studium weniger Zeit beimessen können. Der durch die kalte Progression verringerte Bezug der Familienbeihilfe wurde 2010/11 um zwei Jahre gekürzt, die 13. Familienbeihilfe sowie der Zuschuss zur studentischen Selbstversicherung gestrichen – mehr denn je waren Studierende auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen oder wurden in den Arbeitsmarkt gedrängt. Zusätzlich lief 2013 die Bundesförderung für Studierendenwohnheime aus, seither explodieren die Benützungsentgelte.

Der Teufelskreis mangelnde finanzielle Unterstützung – Erwerbstätigkeit – verminderte Studienleistung – Wegfall verbleibender Förderleistungen – mehr Erwerbstätigkeit – weiter verminderte Studienleistung ist vorgezeichnet. Die Unterstützungsleistungen fallen zu gering aus, die Vergaberichtlinien sind zu restriktiv und bauen auf einem Studierendenbild auf, wonach

sich Eltern das Studium ihres Kindes leisten können müssen. Einerseits trifft das gerade jene Studierenden, die weniger wohlhabenden Verhältnissen entstammen, andererseits fällt die Gruppe der nicht direkt nach dem Schulabschluss inskribierten Studierenden aus dem System. Die Folgen zeigen sich an der hohen Inanspruchnahme der Psychologischen Studierendenberatung, der Sozialberatung der ÖH, den langen Studiendauern und nicht zuletzt an einer beängstigenden Zahl nicht krankenversicherter Studierender.

Fest steht: Es gibt dringenden Handlungsbedarf. Die Treffsicherheit und Tragweite der sozialen Absicherungsmaßnahmen müssen angepasst werden. Im folgenden Kapitel schlüsseln wir unsere evidenzbasierten Lösungsansätze auf und zeigen, dass neben monetären Hilfestellungen auch Sachleistungen und andere Unterstützungsmaßnahmen sinnvoll sein können. Die soziale Absicherung von Studierenden ist nicht nur Thema der Hochschulpolitik, sondern eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die Maßnahmen in verschiedensten politischen Feldern erfordert.

Soziale Absicherung

Finanzielle Unterstützung

Expert_innen: Andreas Wöckinger (Jurist im Referat für Sozialpolitik der ÖH Bundesvertretung)

Um die soziale Lage von Studierenden in Österreich beschreiben und verbessern zu können, muss Augenmerk auf die finanzielle Situation von Studierenden gelegt werden. Ein wichtiger Punkt hierbei ist die finanzielle Unterstützung. Im Sommersemester 2015 gab es an österreichischen Hochschulen etwas mehr als 300.000 ordentliche Studierende.¹ Im Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung geben rund 26% der österreichischen Studierenden an, von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein. Auffallend hierbei ist, dass sich Studentinnen um 2 Prozentpunkte häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen fühlen als Studenten.² Des Weiteren geht hervor, dass vor allem internationale Studierende, Bildungsinländer_innen mit Migrationshintergrund, Studierende mit Kindern, welche Betreuungsbedarf haben, sowie Alleinerziehende, Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, welche sich studienerschwerend auswirken, Bezieher_innen eines Selbsterhalter_innen- oder Studienabschluss-Stipendiums, Studierende an Kunstuniversitäten, Studierende, welche bei Erstzulassung zwischen 26 und 30 Jahre alt waren und Studierende, die in Studierendenwohnheimen leben, vermehrt von finanziellen Problemen betroffen sind.³ Zu den Hauptgründen für diese finanziellen Probleme zählen unter

1 Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Institut für Höhere Studien. Wien. S. 14.

2 Vgl.: Dibiasi et al. (2016). Situation von Studentinnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien. S. 95.

3 Vgl.: ebd. S. 96f.

anderem die fehlende Unterstützung der Eltern, hohe Aufwendungen für das Studium, studienbezogene Auslandsaufenthalte oder ungeplante Ausgaben sowie der Wegfall von Beihilfen (etwa Familienbeihilfe oder Studienbeihilfe).⁴

Im Durchschnitt stehen österreichische Studierende ca. 1.130€ pro Monat zur Verfügung. Die Differenz zwischen der obersten und untersten Grenze ist hierbei jedoch sehr hoch. Ein Viertel der befragten Studierenden hat weniger als 730€ pro Monat zur Verfügung. Ebenfalls einem Viertel der Studierenden stehen bis zu 1.000€ pro Monat zur Verfügung. Ein deutlicher Unterschied bei der Höhe der Einnahmen ist beim Alter der Studierenden zu beobachten. Junge Studierende im Alter von ca. 20 Jahren leben im Schnitt von 800€ pro Monat, während Studierende ab dem 27. Lebensjahr von rund 1.200€ im Monat leben - dieser größere Finanzrahmen ist oftmals durch zeitaufwändige Erwerbstätigkeit erkaufte, die aufgrund des Wegfalls von Förderungen nötig wurde. Die Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten hängt stark von der sozialen Herkunft der Student_innen ab. Student_innen niedriger sozialer Schichten sind fast doppelt so oft damit konfrontiert wie Studierende höherer sozialer Schichten. Die finanzielle Unterstützung der Familie von Student_innen aus sozial niedrigeren Schichten fällt deutlich geringer aus als jene aus sozial höheren Schichten. Diese Gruppe der Studierenden finanziert sich ihr Studium zu einem großen Teil aus Studienförderungen und eigener Erwerbstätigkeit.⁵ In einem Gespräch mit dem Juristen Andreas Wöckinger, tätig im Referat für Sozialpolitik der ÖH Bundesvertretung, hat sich herausgestellt, dass Student_innen aus sozial niedrigeren Schichten häufig nicht dem "traditionellen" Weg ins Hochschulwesen folgen. Sie sind auf ihre Erwerbstätigkeit angewiesen und können daher nicht mit 18 Jahren ihr Studium beginnen.

Eine Form der Studienbeihilfe beziehen 19,9% der Studierenden. Davon beziehen 12,3% eine konventionelle Studienbeihilfe, 7,4% ein Selbsterhalter_innenstipendium und 0,2% ein Studienabschluss-Stipendium. Weitere Beihilfen und Förderungen werden von einem Drittel der Studierenden in Anspruch genommen. 4,5% der Studierenden beziehen einen Studienzuschuss, 0,7% einen Kinderbetreuungszuschuss, 4,2% ein Leistungsstipendium der Hochschulen, 0,4% andere Stipendien der Hochschulen, 2,2% ein Stipendium der Gemeinde oder des Bundeslandes, 1,6% sind in Bildungskarenz, 0,5% bekommen Förderungen durch ein privates Unternehmen, 2,3% beziehen sonstige Förderungen (z.B. Fonds, Kammern, ÖH), 16,6% beziehen Förderungen aus dem Heimatland bzw. aus dem Ausland und 0,4% beziehen Unterstützung aus dem ÖH-Sozialfonds.⁶

4 Vgl.: ebd. S. 98.

5 Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Überblick über Band 1 und 2 sowie die Zusatzberichte. Institut für Höhere Studien. Wien. S. 34-38.

6 Vgl.: ebd. S. 229.

Aus den Ergebnissen der Studierenden-Sozialerhebung 2011 und 2015 geht hervor, dass die Zahl der Bezieher_innen der konventionellen Studienbeihilfe um 2,7 Prozentpunkte gesunken ist. Des Weiteren ist ersichtlich, dass die Zahl der Selbsterhalter_innen-Stipendien um 0,4 Prozentpunkte angestiegen ist.⁷ Das Experteninterview zeigte, dass Studierende aufgrund der Anforderungen, Alters- und Erwerbsgrenzen aus der Bezugsgruppe der klassischen Studienbeihilfen fallen. Grund für die sinkende Zahl der Bezieher_innen konventioneller Studienbeihilfen ist nicht, dass Studierende weniger darauf angewiesen sind, sondern, dass die Erwerbsgrenzen nicht an die Inflationsrate angepasst werden. Außerdem führen Altersgrenzen für den Bezug von Studienbeihilfen dazu, dass vor allem ältere Studierende aus dem Bezieher_innenkreis fallen.⁸

Ein weiterer Punkt ist die Unterhaltspflicht der Eltern. Jurist Andreas Wöckinger berichtet aus durch Beratungsgespräche gewonnene Erfahrung, dass es den Studierenden oft sehr schwerfällt, ihre eigenen Eltern auf die rechtmäßig zustehende Unterhaltsleistung zu klagen. Dies ist vor allem problematisch, da Unterhaltsleistungen bei der Berechnung der Höhe von Beihilfen abgezogen werden, unabhängig davon, ob diese auch erbracht wurden oder nicht. Unabhängig vom Alter muss es eine niederschwellige Vertretungs- bzw. Kontrollinstanz geben, um eine Einforderung unterbliebener Unterhaltsleistungen zu ermöglichen. Zusätzlich sorgt eine Auszahlung der Familienbeihilfe direkt an Studierende ab dem 18. Lebensjahr für eine vermehrte finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern.

Forderungen

- » Inflationsanpassung der elterlichen Erwerbsgrenze und der Zuverdienstgrenze bei konventionellen Studienbeihilfen
- » Abschaffung der Altersgrenze von 30 Jahren bei konventionellen Studienbeihilfen
- » Abschaffung der Übergangsgrenze bei konventionellen Studienbeihilfen von 30 Semestern
- » Niederschwellige Vertretungs- bzw. Kontrollinstanz, um Unterhalt einzufordern/einzuklagen, auch nach dem 18. Lebensjahr
- » Auszahlung der Familienbeihilfe direkt an Student_innen ab dem 18. Lebensjahr
- » Den Leistungsnachweis in Form von ECTS-Punkten und/oder Semesterwochenstunden für Beihilfen nicht an ein „Hauptstudium“ koppeln, sondern an die Summe der in belegten Studien erbrachten ECTS
- » Ausbau von Beratungsstellen hinsichtlich finanzieller Unterstützungen
- » Antragsformulare auf mehreren Sprachen anbieten

7 Vgl.: ebd. S. 228.

8 Vgl.: Unger et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Institut für Höhere Studien. Wien.

Weitere Unterstützungen

Expert_innen: Andreas Wöckinger (Jurist im Referat für Sozialpolitik der ÖH Bundesvertretung)

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, sind 26% der österreichischen Studierenden von finanziellen Schwierigkeiten betroffen.⁹ Aus Angaben der Studierenden-Sozialerhebung geht hervor, dass in den Bereichen Wohnen, Ernährung, Mobilität und Freizeit mit dem Anstieg des Alters von Studierenden auch ihre Ausgaben zunehmen. Diese stellen häufig eine enorme Belastung für Studierende dar.

Bei einem durchschnittlichen Budget von 930€ pro Monat belaufen sich die Lebenserhaltungskosten auf rund 870€. Dabei fallen die Kosten für das Studium auf rund 60€ aus.¹⁰

Kosten für Mobilität steigen bei Studierenden im Alter von 20 bis 30 Jahren um ca. 30€. Dieser Anstieg lässt sich mit dem altersbedingten Verlust vieler Vergünstigungen und Preissteigerungen im öffentlichen Verkehr erklären. Um Studierenden das kostengünstige Erreichen der Hochschule gewährleisten zu können, bedarf es der kostenfreien Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel zwischen dem Hochschulstandort und dem Wohnort - unabhängig des Alters.

Etwa 180-260€ ihres Budgets geben Studierende für Lebensmittel aus. Um Entlastungen in diesem Bereich zu ermöglichen bedarf es eines Ausbaus der Vergabe von Naturalleistungen und vermehrten Mensavergünstigungen.

Der Ausbau von digital verfügbaren Studien- und Lernressourcen (Skripten, Bücher, Zeitschriften, Programme und andere Medien) sowie die Einrichtung von ausreichenden Lernräumen ohne Konsumzwang wären eine unkomplizierte Möglichkeit zur weiteren Unterstützung der Studierenden seitens der Universitäten.

Neben Entlastungen in Form von Sachleistungen und finanziellen Hilfestellungen bedarf es auch eines Ausbaus von Beratungsstellen - besonders für Studierende mit Kind(ern) und Studierende mit psychischen Problemen. 49% der Studierenden sind von psychischen Belastungen betroffen, die den Studienalltag wesentlich erschweren.¹¹ Lediglich 6% der betroffenen Studierenden nutzen das Angebot der Psychologischen Studierendenberatung. Um eine Verbesserung in diesem Bereich zu erreichen, bedarf es eines niederschweligen Zugangs zu Informationen und Beratungsmöglichkeiten. Von Studierenden mit Kind(ern) geben 29% an, ihr Studium nur in geringem Ausmaß betreiben zu können.¹²

9 Vgl.: Dibiasi et al. (2016). Situation von Studentinnen. S. 95ff.

10 Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2015. S. 382-383.

11 Vgl.: ebd. S. 32.

12 Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2015. S. 20.

Auch körperliche Aktivität ist ein wichtiger Bereich in der Unterstützung von Studierenden. Das Universitätssportinstitut (USI) bietet für Studierende vergünstigte Sportkurse an, jedoch sind diese kostenpflichtig und stellen damit immer wieder eine finanzielle Belastung für Studierende dar.¹³ Eine Rückerstattung dieser Kosten für Studierende aus sozial schwächeren Schichten ermöglicht es, dass diese von der Nutzung der Angebote nicht ausgeschlossen werden. Des Weiteren sollen vermehrt Sport- und Gesundheitsangebote (auch Psychotherapie) geschaffen werden, um die (körperliche) Gesundheit von Studierenden zu fördern. Diese sollen durch die Vorlage eines Krankenscheins kostenfrei sein.

Forderungen

- » Freifahrt vom Wohnort zum Hochschulstandort unabhängig des Alters
- » Ausbau günstiger Mensen an größeren Hochschulstandorten
- » Angebot günstiger Lehrbücher, Skripten usw.
- » Verstärkter Ausbau der Digitalisierung, um kostenfreie Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen
- » An die Studierendenzahl angepasste Anzahl an Lernräumen
- » Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen und psychologischen Beratungsstellen
- » Rückerstattung der Kosten für USI Kurse
- » Vermehrte Sport- und Gesundheitsangebote auf Krankenschein (auch Psychotherapie)

Versicherungen

Expert_innen: Andreas Wöckinger (Jurist im Referat für Sozialpolitik der ÖH Bundesvertretung)

Die meisten Studierenden in Österreich (40%) sind über eine elterliche Mitversicherung abgesichert, 32% im Rahmen einer Erwerbstätigkeit, 12% wiederum über die studentische Selbstversicherung und 9% über eine ausländische Krankenversicherung - daraus ergibt sich, dass 7% der Studierenden gänzlich ohne Krankenversicherung auskommen müssen. Immerhin 13% der Studierenden berichten, während des Studiums zumindest einmal nicht krankenversichert gewesen zu sein.¹⁴ Diese vom IHS erhobenen Zahlen und Gespräche mit Studierenden zeigen, dass das Thema Versicherung unter Studierenden immer wieder eine bedeutende Rolle spielt.

Vor allem Bildungsausländer_innen (5%) und Bildungsinländer_innen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation (2,2% bzw. 2,4%) weisen vermehrt keine Krankenversicherung auf. Begründet wird der Verlust der Krankenversicherung meist mit dem Überschreiten der Altersgrenze für

¹³ Vgl.: USI, Angebot Sportkurse: <https://www.usi.at/de/angebot/#1/sportart> (4.2.2019).

¹⁴ Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2015. S. 194.

die elterliche Mitversicherung (27 Jahre), nicht leistbaren Alternativen (z.B. studentische Selbstversicherung) bzw. fehlendes Wissen über das Auslaufen der Mitversicherung, die Notwendigkeit einer Selbstversicherung oder die Unterbrechung der Mitversicherung durch eine zeitweise Beschäftigung.

Für uns ist es essentiell, der Gesundheit von Studierenden einen hohen Stellenwert einzuräumen. Daher muss die beitragsfrei zu gestaltende studentische Selbstversicherung (in der Kranken- und Pensionsversicherung) zur Norm werden, die nur aufgrund der vollen Sozialversicherung durch ein Arbeitsverhältnis durchbrochen werden kann. Zusätzlich dazu braucht es nicht nur die Möglichkeit, lediglich mit der Anmeldung an der Hochschule - ohne weitere Nachweise - eine Krankenversicherung beziehen zu können, sondern auch die Option (hier geht es explizit um ausländische Studierende), den Krankenversicherungsnachweis für die studentische Aufenthaltsbewilligung innerhalb einer Frist von zwei Monaten in Österreich nachzuweisen.

Bis zur Einführung einer allgemeinen und kostenfreien Krankenversicherung für Studierende müssen die darüber hinaus häufig auftretenden Probleme im Rahmen der studentischen Selbstversicherung behoben werden. Hier muss es einerseits eine einheitliche, an die Inflation angepasste Zuverdienstgrenze sowohl für die Familien- als auch für die Studienbeihilfe für Bezieher_innen der studentischen Selbstversicherung geben. Denn die derzeitigen Diskrepanzen können nicht nur die Planung der Erwerbstätigkeit erschweren, sondern das Arbeiten sogar verunmöglichen. Beim Überschreiten dieser Grenze soll bei beiden Beihilfen nur jener Betrag zurückzuzahlen sein, der die Grenze übersteigt.

Neben den Zuverdienstgrenzen stellt der 60-monatige Ausschluss von der studentischen Selbstversicherung von Studierenden mit vorheriger selbstständiger Tätigkeit eine unangebrachte Hürde dar. Unserer Meinung nach muss dieser Ausschluss drastisch gesenkt, wenn nicht sogar aufgehoben werden, um Zusatzbelastungen für jene Betroffenen vermeiden zu können.

Zuletzt bilden Praktika ein immer wiederkehrendes Problemfeld. Pflichtpraktikant_innen sind deutlich seltener sozialversichert als Studierende in freiwilligen Praktika (37% bzw. 57%).¹⁵ Zudem werden Studenten im Rahmen ihres Praktikums wesentlich häufiger sozialversichert als Studentinnen (Pflichtpraktika: 50% bzw. 28%. Freiwillige Praktika: 67% bzw. 49%). Um sicherzustellen, dass Praktikant_innen keine Zusatzbelastungen durch eine fehlende Sozialversicherung erfahren und Geschlechtergerechtigkeit garantiert wird, müssen Arbeitgeber_innen zur Versicherung ihrer Praktikant_innen verpflichtet werden.

¹⁵ Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2015. S. 168.

Forderungen

- » Eine beitragsfrei zu gestaltende studentische Selbstversicherung
- » Die Möglichkeit, lediglich mit der Anmeldung an der Hochschule eine Krankenversicherung beziehen zu können
- » Die Möglichkeit, den Krankenversicherungsnachweis für die studentische Aufenthaltsbewilligung innerhalb einer Frist von zwei Monaten in Österreich nachzureichen
- » Einheitliche, an die Inflation angepasste Zuverdienstgrenzen für die Familien- und Studienbeihilfe für Bezieher_innen der studentischen Selbstversicherung
- » Aufhebung des 60-monatigen Ausschlusses von der studentischen Selbstversicherung für Studierende mit vorheriger selbstständiger Tätigkeit
- » Verpflichtung der Arbeitgeber_innen zur Versicherung ihrer Praktikant_innen

Studium und Arbeit

Expert_innen: Christian Hoffmann (GPA-djp Jugend)

Das Studium, wie es in seiner jetzigen Form offenbar gedacht und gelebt wird, ist als Vollzeitbeschäftigung ausgelegt. Der Blick auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungszeiten, die oft als „verschult“ kritisierten Curricula und die fehlende niederschwellig zugängliche Infrastruktur von Lernmaterialien zum Selbststudium verdeutlichen die Annahme. Nicht zuletzt die formulierten Anforderungen der in einem Studienjahr zu erbringenden Leistung, in ECTS-Punkten abstrahiert gemessen, spiegelt dieses Idealbild wider.

Dabei geht die Vorstellung eines Vollzeitstudiums völlig an der Lebensrealität von Studierenden vorbei: 2015 waren 61% der Studierenden in einem durchschnittlichen Ausmaß von 19,9 Stunden pro Woche erwerbstätig – das schlägt sich auch in der erbringbaren Studienleistung nieder. Bereits bei zehn Stunden Erwerbstätigkeit wird 25% weniger Zeit ins Studium investiert, bei 24 Stunden gar nur mehr die Hälfte der Zeit.¹⁶

Für Studierende ergibt sich ein Teufelskreis: Da das Studium ohne Zuverdienst nicht leistbar ist, wird eine Erwerbsarbeit aufgenommen, es bleiben weniger Kapazitäten fürs Studieren, die Leistung lässt nach und aufgrund der rigorosen Grenzen für Stipendien und der verkürzten Auszahlungszeit der Familienbeihilfe geht der Anspruch auf diese Fördermittel verloren, es fehlt mehr Geld, mehr Erwerbsarbeit muss aufgenommen werden und die Studienleistung sinkt weiter.

¹⁶ Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2015. S. 126, 141f.

Unter diesen Vorzeichen kann die Kombination von Studium und Arbeit nicht zielführend sein – und doch ist sie für einen erheblichen Teil der Studierenden belastende Realität. Das Auslaufen der Befreiung Erwerbstätiger von der Studiengebühr im Jahr 2018 wirkt in Anbetracht dieser Feststellungen besonders grotesk. Diese nicht zu unterschätzende Mehrbelastung erwerbstätiger Studierender muss unverzüglich zu Ende gehen.

Will man soziale Selektion vermeiden, müssen entweder die staatlichen Förderprogramme soweit ausgebaut werden, dass ein Studieren ohne Erwerbstätigkeit und ohne übermäßigen Zeitdruck ermöglicht wird – immerhin geben 43% der erwerbstätigen Studierenden an, dass ihre Eltern sie nicht ausreichend unterstützen können und 49% nehmen einen Beruf an, da sie aufgrund ihres Alters keinen Anspruch auf Transferleistungen mehr haben¹⁷ – oder das Studium wird in einer völlig neuen Art und Weise gedacht, die ein Zusammenspiel von Berufstätigkeit und Bildung ausnahmslos möglich macht. Denn wenn die staatlichen Förderungen (monetär, Sachleistungen, Versicherung) nicht zur Sicherung der Existenz ausreichen, muss es weniger wohlhabenden Studierenden, die auch oft jene sind, die erst „verspätet“, also einige Zeit nach dem Absolvieren der Matura, ins Studium eintreten, dennoch ermöglicht werden, dieses in einer auf ihre Situation abgestimmten Umgebung bewerkstelligen zu können. Auch im Hinblick auf das Ideal eines lebenslangen Lernens und auf den immer mehr Flexibilität erfordern den Arbeitsmarkt ist die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit erstrebenswert. Ein Teilzeitstudium - bei dem die vorgesehene Studiendauer verdoppelt wird und somit nur die Hälfte der Studienleistung zur Verlängerung der Fördermaßnahmen nötig ist - kann einen ersten Schritt zur Verbesserung der Lage von erwerbstätigen Studierenden darstellen und den mitunter zu gesundheitlichen Problemen führenden Leistungsdruck mindern.

Angefangen bei der Bewusstseinsbildung der Lehrveranstaltungsleiter_innen über die Festlegung von Lehrveranstaltungszeiten bis hin zu einem sinnvollen Umgang mit Anwesenheitspflichten bzw. der Möglichkeit, viele Lehrinhalte auch ohne direkten Besuch einer Lehrveranstaltung erarbeiten zu können, müssen hier rasch und flächendeckend sowohl bei Fachhochschulen als auch bei Universitäten notwendige Schritte gesetzt werden.

Sonderfall Praktikum

Verpflichtende Praktika stellen eine besondere Herausforderung für Studierende dar. Wenngleich der Praxiserwerb in manchen Studienrichtungen zweckmäßig sein mag, so müssen auch die Rahmenbedingungen gegeben sein, um diese in den Curricula festgeschriebenen Pflichtteile sinnvoll und ohne weitere soziale Belastung bewerkstelligen zu können. Weder darf der Studienverlauf durch einen Mangel an Praktikastellen gebremst werden,

¹⁷ Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2015. S. 156.

Ungleichbehandlung (Geschlecht, Migrationshintergrund, körperliche Beeinträchtigung und andere medizinische Gründe) zu Diskriminierung und Verzögerung führen, noch macht es Sinn – etwa bei berufsbegleitenden FH-Studiengängen - ein solches absolvieren zu müssen, wenn die tägliche Erwerbsarbeit studienadäquat ist oder wenn entsprechende Erfahrungen vor der Inskription gesammelt werden konnten. Die Praktika selbst müssen einen Mehrwert im Sinne des Studiums bieten, gerecht - also den kollektivvertraglichen Normen gemäß - entlohnt werden und die Zeiten sollen für die Arbeitslosen- und Pensionsversicherungszeiten angerechnet werden.

Forderungen

- » Einführung eines Teilzeitstudiums
- » Sofortige Wiederaufnahme der Befreiung vom Studienbeitrag/der Studiengebühren bei Erwerbstätigkeit
- » Keine Altersgrenzen und Zeitbeschränkungen bei Förderungen, Stipendien und Vergünstigungen
- » Einheitliche, valorisierte Zuverdienstgrenzen bei Förderungen und Stipendien
- » Sinnvolle, verfügbare und bezahlte Pflichtpraktika
 - Ausbildungsbezug, Qualität
 - Praktikaplatzgarantie durch Hochschule
 - Freistellung bei einschlägiger Berufserfahrung
 - Angemessene Bezahlung nach Kollektivvertrag
 - Praktikazeit anrechenbar für Arbeitslosen- und Pensionsversicherung
- » Anpassung der Lehrveranstaltungspläne
 - Sinnvolle Anwesenheitspflichten
 - Breites Angebot an Lehrveranstaltungen zu für Arbeitnehmer_innen verträglichen Zeiten
- » Bessere Infrastruktur der Lernmaterialien, um Studium neben Erwerbstätigkeit zu ermöglichen
 - Ausnahmslose Vorlesungsmitschnitte, Online-Materialien zum Selbststudium
 - Bewusstmachung der Bedürfnisse Berufstätiger unter Lehrenden

Wohnen

Expert_innen: Martin Unger (Institut für Höhere Studien)

Nur 20% der Studierenden wohnen in einem gemeinsamen Haushalt mit ihren Eltern.¹⁸ Gleichzeitig sind die Wohnkosten in den letzten Jahren unverhältnismäßig gestiegen und stellen eine unmittelbare Belastung dar. Es liegt auf der Hand, dass sowohl die Studienbeihilfe vom Wohnort der Eltern entkoppelt werden sollte als auch, dass weitere Wohnförderungsprogram-

¹⁸ Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2015. S. 126, 141f.

me zur Unterstützung ausgebaut werden müssen. Dabei geht es nicht nur um eine Erhöhung der Transferleistungen, sondern auch um eine Anpassung der Anspruchsberechtigungen an alle studentischen Wohnformen. 25% der Studierenden wohnen in Wohngemeinschaften, in denen sie keinen direkten Anspruch auf Wohnbeihilfe haben. Gleiches gilt für die 9% in Studierendenwohnheimen Niedergelassenen – wenn vor dem Wegfall der Bundesförderung für Heime noch argumentiert werden konnte, dass dieser Sektor bereits subventioniert werde, so zeigt sich nun, dass die Benützungsentgelter der Heime bei schlechteren rechtlichen und wohnlichen Bedingungen nur unwesentlich günstiger sind als das Leben in Wohngemeinschaften. Einerseits würde hier eine Obergrenze für Benützungsentgelter oder zumindest ein flächendeckend durchgesetztes Wirtschaften nach dem Kostendeckungsprinzip Abhilfe schaffen, andererseits muss der Übergang in andere subventionierte Wohnformen – von denen Heimbewohner_innen oft ausgeschlossen sind – ermöglicht werden.

Wohnkosten sind nicht nur ein studentisches Thema, insofern würden allgemeine Maßnahmen zur Gewährleistung leistbaren Wohnraumes wie eine rigorose Beschränkung befristeter Mietverträge, die Einschränkung von Kautionen und Provisionen sowie allgemeine Mietzinsobergrenzen einen wichtigen Beitrag zur Lösung dieses gesamtgesellschaftlich relevanten Problems darstellen.

Nicht zuletzt kann auch Stadtplanung einen nicht unwesentlichen Beitrag zu sozial verträglichem und attraktivem studentischen Wohnen beitragen. Hier bewährt sich die Schaffung geförderter kleiner bzw. sich für Wohngemeinschaften eignender Wohnflächen.

Forderungen

- » Entkopplung von Studienbeihilfe und Wohnort für eine größere Unabhängigkeit von Eltern
- » Wohnbeihilfe
 - Förderbeiträge erhöhen
 - Beachtung von Formen des studentischen Wohnens (Wohngemeinschaften)
- » Abschaffung befristeter Mietverträge
- » Einschränkung von Kautionen und Provisionen
- » Mietzinsobergrenzen ausbauen
- » Studierendenwohnheime
 - Wiederaufnahme von Förderungen
 - Obergrenze von Benützungsentgeltern in Studierendenwohnheimen
 - Leichter Übergang Studierendenwohnheim – gefördertes Wohnen
- » Berücksichtigung von studentischem Wohnen in der Stadtplanung

Studieren mit Kind

Expert_innen: Martina Staffe-Hanacek (Bundesministerium für Familien und Jugend), Jan Ledochowski (Familie & Beruf Management GmbH), Lisa Korninger (Juristin im Referat für Sozialpolitik der ÖH Bundesvertretung)

Dem Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015 ist zu entnehmen, dass etwa 10% der Studierenden in Österreich ein oder mehrere Kinder haben.¹⁹ Das entspricht etwa 25.000 Studierenden, die immer wieder mit den unterschiedlichsten Problemen in Bezug auf ihre soziale Absicherung konfrontiert werden. Jene Problemfelder können in zwei größere Themenbereiche eingeteilt werden: einerseits die Zeit- und Kostenintensität und andererseits das mangelnde Verständnis bzw. Bewusstsein an den Hochschulen.

Ein grundlegendes Problem vieler Studierender mit Kind besteht darin, keine passenden oder leistbaren Kinderbetreuungseinrichtungen zu finden.²⁰ Es mangelt insbesondere an Einrichtungen für stundenweise Betreuungen in Hochschulnähe, vor allem abends, an Wochenenden und Feiertagen, also Zeiten, zu denen konventionelle Betreuungseinrichtungen geschlossen, Studierende jedoch sehr wohl Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflichten haben. Studierenden mit Kindern werden dadurch Möglichkeiten genommen, sie werden grundlegend in ihrem Studierendendasein eingeschränkt und ihr Studienverlauf kann dadurch wesentlich verzögert werden. Daher müssen nicht nur Betreuungseinrichtungen vermehrt ausgebaut, sondern auch tatkräftig (finanziell) unterstützt werden.

Dazu kommt, dass 81% der Mütter und 67% der Väter angeben, Schwierigkeiten damit zu haben, Studium, Kind(er) und gegebenenfalls Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.²¹ Zudem bricht mehr als jede vierte Mutter ihr Studium aufgrund einer Schwangerschaft oder Kinderbetreuungspflichten ab. Es ist also notwendig, neue Möglichkeiten für studierende Eltern zu schaffen. Die Einführung des Status „Teilzeitstudierende_r“ könnte hier Abhilfe schaffen. Teilzeitstudierende haben gegenüber „Vollzeitstudierenden“ die doppelte zulässige Studiendauer, die Leistungserfordernisse pro Semester werden um die Hälfte reduziert, ebenso die finanzielle Unterstützung. Dieser Status kann freiwillig und ohne Begründung, auch semesterweise, angenommen werden.

Zusätzlich dazu müssen auf der einen Seite Anwesenheitspflichten für Studierende mit Kindern gelockert werden, beispielsweise durch den Ausbau von E-Learning und die damit einhergehende Möglichkeit, Anwesenheitspflichten aufgrund von Betreuungspflichten durch E-Learning zu ersetzen. Auf der anderen Seite kann es mit Kindern immer wieder zu unerwarteten

19 Vgl.: Dibiasi et al. (2016). Studierende mit Kindern. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015 Institut für Höhere Studien. Wien. S. 10.

20 Vgl.: ebd. S. 75.

21 Vgl.: ebd. S. 74.

Ereignissen kommen, was dazu führt, dass Prüfungsantritte kurzfristig nicht wahrgenommen werden können oder Anmeldungen zu Lehrveranstaltungen, die dem first-come-first-serve-Prinzip unterliegen, zu klaren Nachteilen für Betreuungspflichtige führen. Hier braucht es eine klare Flexibilisierung für Studierende mit Kindern, um gewährleisten zu können, dass der Studienverlauf nicht noch weiter verzögert wird. Für uns ist außerdem klar, dass Fernstudien vermehrt ausgebaut gehören, um weitere Perspektiven für studierende Eltern zu schaffen.

Um einen weiteren Schritt in Richtung Chancengerechtigkeit zu wagen, braucht es neben den genannten Forderungen auch eine Erhöhung der Erlassesemester für Studierende mit Kindern. Insbesondere Alleinerzieher_innen sind von bereits beschriebenen zeitlichen Hürden betroffen. Bei der Erhöhung der Erlassesemester soll es wie bisher ein Semester für die Schwangerschaft, jedoch nicht nur zwei Semester für die Pflege und Erziehung des Kindes geben. Die zu erlassenden Semester müssen auf die Dauer der faktischen Erziehung und die dadurch bedingten Verhinderungen auf bis zu vier Semester ausgeweitet werden, wobei auch eventuelle Krankheit des Kindes zu einer Verlängerung der Erlassesemester führen können muss.

Zur Zeitintensität kommt die oftmals prekäre finanzielle Lage. 29% der studierenden Eltern und 45% der alleinerziehenden Mütter berichten von finanziellen Schwierigkeiten.²² Um Studierenden mit Kind die gleichen Chancen wie kinderlosen Studierenden zu bieten, braucht es eine Anhebung des Zuschlags für Studierende mit Kind im Rahmen der Studienbeihilfe auf 150€ pro Kind und Monat, sowie eine Erhöhung des Kinderbetreuungszuschusses, ebenfalls im Rahmen der Studienbeihilfe, auf max. 200€ pro Kind und Monat.

Eine besondere Belastung stellt weiter die Zahlung der doppelten Studiengebühren für (alleinerziehende) Drittstaatsstudierende dar. Um zu verhindern, dass eben diese Studierenden von gravierenden finanziellen Problemen betroffen sind, braucht es zumindest für alleinerziehende Drittstaatsstudierende die Möglichkeit, lediglich einfache Studiengebühren zu bezahlen. Eine weitere Problematik wäre die geplante Indexierung der Familienbeihilfe, die eine gravierende Verschlechterung für Studierende mit Kindern außerhalb Österreichs mit sich bringen würde und deshalb von unserer Seite klar abgelehnt wird. Der derzeitig vorliegende Ministerialentwurf würde laut Expert_innenmeinungen grundlegend den Prinzipien des gemeinsamen Rechtsrahmens der EU widersprechen. Zusätzlich ist die Kinderbeihilfe als gleichwertiger Lohnbestandteil anzuerkennen.

²² Vgl.: Dibiasi et al.(2016). Studierende mit Kindern. S. 10.

Zur Zeit- und Kostenintensität kommt das mangelnde Verständnis bzw. Bewusstsein an den österreichischen Hochschulen hinzu. Zum einen fehlt an vielen Hochschulen eine kinderfreundliche Infrastruktur. Der Ausbau von Ruheräumen, Wickelräumen (auf allen Toiletten), Mensen bzw. Essensmöglichkeiten, auch für Kinder, ist dringend notwendig.

Zum anderen herrscht oft kein Bewusstsein dafür, wie viele Studierende mit Kind auf der jeweiligen Hochschule vorhanden sind. Um dieses Bewusstsein zu stärken und damit einhergehend ein Verständnis für die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Kind zu fördern, braucht es verschiedene Maßnahmen. Hochschulen sollten nicht nur Veranstaltungen explizit für Studierende mit Kindern anbieten, sondern auch ausreichend Informationen in Form von bspw. Broschüren und Infoblättern auflegen. Ein semesterweise stattfindender Familientag auf der jeweiligen Hochschule und eine Sensibilisierung der Hochschulangehörigen für Betreuungspflichten und eventuell daraus resultierenden Vorkommnissen muss gang und gäbe werden. Zuletzt bedarf es vermehrt Hilfestellungen an den Hochschulen, also Ansprechpersonen zum Thema Vereinbarkeit an jeder Hochschule sowie die Vernetzung von Verantwortlichen und Betroffenen. Allgemein wäre es wünschenswert, eine bundesweit zugängliche Sammlung von Hochschulen und Hochschulprojekten, welche Vereinbarkeit erfolgreich fördern, vermehrt zu verbreiten und selbst einen Teil dazu beizutragen (z.B. im Zuge eines Audit-Prozesses, ein Beispiel für eine Projektsammlung wäre auch www.genderplattform.at).

Forderungen

- » Ausbau und finanzielle Unterstützung für Kinderbetreuungseinrichtungen
- » Einführung des Status „Teilzeitstudierende_r“
- » Lockerung der Anwesenheitspflichten für Studierende mit Kind
- » Flexibilität für Studierende mit Kind bei unvorhersehbaren Ereignissen und Betreuungspflichten
- » Ausbau von Fernstudien
- » Erhöhung der Erlassesemester für Studierende mit Kind
- » Anhebung des Zuschlags für Studierende mit Kind im Rahmen der Studienbeihilfe
- » Erhöhung des Kinderbetreuungszuschusses (im Rahmen der Studienbeihilfe)
- » Möglichkeit des Erlasses der doppelten Studiengebühren bzw. der Zahlung der einfachen Studiengebühren für alleinerziehende Drittstaatstudierende
- » Rücknahme der Kopplung Wohnort und Auszahlungshöhe der Familienbeihilfe
- » Ausbau einer kinderfreundlichen Infrastruktur an Hochschulen
- » Veranstaltungen seitens der Hochschulen explizit für Studierende mit Kindern

- » Ausreichend Informationen in Form von bspw. Broschüren und Infoblättern
- » Ein semesterweise stattfindender Familientag auf der jeweiligen Hochschule
- » Sensibilisierung der Hochschulangehörigen für Betreuungspflichten und eventuell daraus resultierenden Vorkommnissen
- » Vermehrt Hilfestellungen an Hochschulen (Ansprechpersonen und Vernetzung)
- » Vermehrte Verbreitung einer bundesweit zugänglichen Sammlung von Hochschulen und Hochschulprojekten, welche Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium erfolgreich fördern

Individuelle Bedürfnisse und Notlagen

Expert_innen: Mag.a Dr.in Kathrin Wodraschke und Dr. Franz Oberlehner (Mitarbeiter_innen der psychologischen Studierendenberatung in Wien)

Aus der Studierenden-Sozialerhebung 2015 geht hervor, dass 12% aller Studierenden gesundheitliche Beeinträchtigungen vorweisen, welche sich einschränkend auf das Studium auswirken.²³ Diese Beeinträchtigungen lassen sich in folgende Gruppen einteilen: psychische Erkrankungen, chronisch-somatische Krankheiten, studienerschwerende Sehbeeinträchtigungen, Teilleistungsstörungen, Mobilitäts- oder motorische Beeinträchtigungen, Hör-, Sprach- oder Sprechbeeinträchtigungen und Allergien / Atemwegserkrankungen.²⁴

Den allergrößten Teil an gesundheitlichen Beschwerden stellen Stressfaktoren und psychische Beeinträchtigungen dar. Immerhin 49% der Studierenden geben an, von Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten bzw. Versagens-, Prüfungs- und Existenzängsten betroffen zu sein. Eine mögliche Hilfestellung bietet hier die Psychologische Studierendenberatung, die jedoch nur von 6% der Studierenden in Anspruch genommen wird.²⁵ Daher braucht es Veranstaltungen seitens der Hochschulen, um über derartige Programme zu informieren und etwaigen Hemmschwellen zur Inanspruchnahme dieser vorzubeugen.

²³ Vgl.: Dibiasi et al. (2016). Situation von Studentinnen. S. 372.

²⁴ Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2015. S. 32.

²⁵ Vgl.: ebd. S. 32.

Stressfaktoren und psychische Beschwerden wirken sich negativ auf den Studienalltag von Studierenden aus und tragen zu Verzögerungen im Studienfortschritt bei - ganz abgesehen von den auch im außeruniversitären Kontext gegebenen Beeinträchtigungen für Betroffene. Die Notwendigkeit des Ausbaus kostenfreier psychologischer Studierendenberatungen und individueller Beratungsangebote von Studierenden an Universitäten (etwa zu Themen wie Lebensentscheidungen und Leistungsdruck) liegt auf der Hand.

Im Expert_innengespräch mit Mitarbeiter_innen der Psychologischen Studierendenberatung wurden außerdem wesentliche Probleme im Rahmen der Beurlaubung von Studierenden deutlich. Krankheiten und Notfälle (z.B. Tod im näheren Umfeld) sind unplanbare Ereignisse. Sie stellen eine schwere Belastung für Studierende dar, die Beantragung zur Beurlaubung bei Notfällen und Krankmeldungen darf keiner Frist unterliegen und eine solche Freistellung darf ebenso wenig als „Urlaub“ im herkömmlichen Sinne aufgefasst werden. Ist eine Teilnahme an Klausuren bzw. der Abschluss von prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen krankheitsbedingt nicht möglich, muss es die Möglichkeit zur Beurlaubung bzw. Verlängerung des Studiums ohne Verlust von Beihilfen geben. Bei längerfristigen Beurlaubungen soll es Studierenden zudem möglich sein, das Semester auszusetzen bzw. keine Studiengebühren erbringen zu müssen. Generell dürfen Beurlaubungen nicht zum Verlust von Beihilfen und Fördermaßnahmen führen - die momentan gültigen Regelungen müssen überarbeitet werden.

Für Studierende mit Behinderungen ergeben sich weiters häufig Schwierigkeiten, etwa bei der Organisation ihres Studiums oder bei den Prüfungsmodi.²⁶ Durch die Neukonzipierung der Anlaufstellen für Barrierefreiheit an den Hochschulen, bisher die Behindertenbeauftragten, soll dem Ziel eines barrierefreien Studiums entgegengekommen werden.²⁷ Das bedeutet neben dem Ausbau der baulichen Infrastruktur (z.B. Rampen, Toiletten, Inneneinrichtung) auch beispielsweise die Sensibilisierung anderer Hochschulangehöriger, ein flexibleres Prüfungsrecht und einen leichteren Zugang zu (kostenlosen) persönlichen Assistent_innen. Des Weiteren bedarf es einer Anpassung der Prüfungsmodi an individuelle Bedürfnisse, um für faire Bedingungen sorgen zu können.

Forderungen

- » Ausbau kostenfreier psychologischer Studierendenberatung
- » Ausbau kostenfreier individueller Beratung von Studierenden in Bezug auf Lebensentscheidungen und Leistungsdruck an Universitäten
- » Veranstaltung seitens der Hochschulen, um über Möglichkeiten der psychologischen Studierendenberatung zu informieren
- » Möglichkeit zur Beurlaubung bzw. Verlängerung des Studiums in Notfällen (z.B. Tod im näheren Umfeld, Krankheit, Umzug) ohne Verlust von Beihilfen
- » Aufhebung der Frist zur Beantragung von Beurlaubungen in Notfällen
- » Bei mehr als vier Wochen Beurlaubung soll es Studierenden möglich sein, dieses Semester auszusetzen bzw. keine Studiengebühren zahlen zu müssen
- » Neukonzipierung der Anlaufstellen für Barrierefreiheit an den Hochschulen (siehe Kapitel „Barrierefreiheit“)
- » Anpassung der Prüfungsmodi an individuelle Bedürfnisse

26 Vgl.: Berta Terizieva et al., Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zu Studierenden-Sozialerhebung 2015. (Institut für Höhere Studien, Wien 2016), S. 38.

27 Siehe Kapitel „Barrierefreie Hochschule“

Ausländische Studierende

Expert_innen: Peter Marhold (Helping Hands), Berfin Kayan (Referentin des Referats für Ausländische Studierende der ÖH Bundesvertretung), Andreas Wöckinger (Jurist im Referat für Sozialpolitik der ÖH Bundesvertretung)

Im Jahr 2015 gab es in Österreich ca. 59.000 internationale Studierende, das entspricht etwa 20% aller Studierenden an österreichischen Hochschulen.²⁸ Im Zuge der Expert_innengespräche und weiteren Recherchen hat sich herausgestellt, dass Studierende mit nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit vermehrt von finanziellen und persönlichen Misereen, fehlenden Informationen z.B. zum Studium oder zum Thema Wohnen, Anrechnungsproblemen und damit einhergehenden Studienverzögerungen betroffen sind.²⁹ Besonders Studierende aus EU-Drittstaaten werden mit den angeführten Problemen konfrontiert.³⁰ Unterschiedlichste Aspekte beeinflussen die soziale Absicherung ausländischer Studierender, am gravierendsten erscheinen uns hierbei jene im Zuge der Aufenthaltsbewilligung, der Zulassung zum Studium, der finanziellen Situation sowie der Infrastruktur an den jeweiligen Hochschulen.

Die Hälfte der Studierenden aus EU-Drittstaaten gibt an, Probleme mit der (Anschaffung oder Verlängerung der) Aufenthaltsbewilligung gehabt zu haben.³¹ Allgemein stellen die für eine Aufenthaltsbewilligung bereits vor der Einreise notwendigen Voraussetzungen immer wieder Hürden dar – insbesondere der Unterhaltsnachweis, der Nachweis eines Wohnsitzes im Inland, der Krankenversicherungsnachweis, sowie kostenpflichtige bürokratische Vorgänge.

Mittlerweile muss für den Antrag einer Aufenthaltsbewilligung nicht nur der Unterhalt nachgewiesen werden, sondern auch das Zustandekommen desselben „nachvollziehbar“ sein. Um ein faires und schlüssiges Verfahren gewährleisten zu können, braucht es unbedingt bundesweit einheitliche Anforderungen hinsichtlich der Nachweisführung. Dazu kommt, dass Antragsteller_innen des Öfteren nicht geglaubt wird, dass es sich beim vorgewiesenen Unterhalt um ihre eigenen finanziellen Mittel handelt. Daher muss es die Möglichkeit für Hochschulen geben, Garantien für Unterhaltsnachweise zu übernehmen, um bürokratische Langwierigkeiten und Beschwerden aus dem Weg zu räumen.

Zusätzlich ist eine allumfassende Krankenversicherung vor der Einreise vorzuweisen. Ein Krankenversicherungsnachweis gilt allerdings nicht nur als Voraussetzung für die Aufenthaltsbewilligung, sondern auch für das Studium. Die Zulassung zum Studium ist dementsgegen wiederum eine Bedingung für den Bezug der studentischen Selbstversicherung, was dazu führt,

28 Vgl.: Zaussinger, S. et al. (2016). Internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien. S. 10.

29 Vgl.: ebd. S. 98f.

30 Siehe Kapitel „Situation von ausländischen Studierenden“

31 Vgl.: Zaussinger, S. et al. (2016). Internationale Studierende. S. 88.

dass Studierende auf private und damit einhergehend vergleichsweise teure und an längere Laufzeiten gebundene Versicherungen angewiesen sind, was erhebliche finanzielle Belastungen zur Folge haben kann. Der Zusatzbericht zur Studierenden-Sozialerhebung 2015 des IHS zeigt außerdem, dass ausländische Studierende vergleichsweise oft überhaupt nicht versichert sind.³² Hier braucht es (wie in Abschnitt „Versicherungen“ ausgeführt) sowohl die Möglichkeit, lediglich mit der Anmeldung an der Hochschule eine Krankenversicherung beziehen zu können als auch die Option, den Krankenversicherungsnachweis innerhalb einer Frist von zwei Monaten in Österreich nachzureichen.

Neben dem Unterhalt und dem Krankenversicherungsnachweis ist ein Wohnsitz im Inland eine grundlegende Voraussetzung für eine Aufenthaltsbewilligung. Da diese Auflage zu verschiedensten Problemen, wie z.B. dem Abschließen eines Mietvertrages Monate vor dem eigentlichen Einzug führen kann, muss es möglich sein, den Wohnsitz gleich der Krankenversicherung innerhalb einer Frist von zwei Monaten in Österreich nachzureichen.

Darüber hinaus braucht es kostengünstige bis kostenfreie Bürokratievorgänge, etwa durch den Ausbau von Online-Diensten, sodass keine weiteren finanziellen Belastungen für Studierende entstehen.

Auch bei der Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung treten immer wieder Probleme auf. Diese betreffen vor allem den Studienerfolgsnachweis sowie den Vorstudienlehrgang. Für die Verlängerung der studentischen Aufenthaltsbewilligung ist ein Studienerfolgsnachweis von 16 ECTS-Credits bzw. 8 Semesterstunden im Jahr notwendig. Problematisch ist jedoch, dass die Berechnung anhand von Studienjahren, nicht Semestern erfolgt. Das bedeutet, dass bspw. Prüfungen aus dem Sommersemester, die im Oktober absolviert wurden, nicht mehr zum geforderten Studienerfolgsnachweis gerechnet werden können. Dies betreffend muss die Regelung aus dem Familienlastenausgleichsgesetz (FLAG) allgemein angewandt, d. h. die Frist für den Studienerfolgsnachweis an den 30. November angepasst werden.

Zusätzlich dazu muss seit Oktober 2018 innerhalb von vier Semestern das Sprachniveau C1 (und nicht mehr B2) für die Zulassung zum ordentlichen Studium erreicht werden. Diese Reform kann jedoch nur dann funktionieren, wenn die jetzt schon sehr gefragten Sprachkurse für die notwendigen Deutschzertifikate ausgebaut, die Kurse so umgestaltet werden, dass C1 tatsächlich in vier Semestern erreicht werden kann, und die Möglichkeit eines Toleranzsemesters besteht. Dieses Toleranzsemester muss sowohl von der jeweiligen Hochschule als auch von weiteren Behörden, die etwa für die Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung zuständig sind, angenommen werden.

³² Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Internationale Studierende. S. 101.

Abschließend ist es unerlässlich, Verfahren im Zuge der Aufenthaltsbewilligung zu beschleunigen und eine bundesweit einheitliche Maximaldauer für jene Verfahren einzuführen, sodass weitere Fristen (z. B. für den Vorstudienlehrgang) eingehalten werden können.

Überdies gilt man derzeit als Student_in, sobald man zum Studium zugelassen wurde. Das Problem hierbei ist, dass die Zulassung bspw. im April gewährt werden kann, die Frist für den Vorstudienlehrgang (hier Februar) jedoch bereits überschritten wurde und Studierende somit ein Semester verlieren, in dem sie nicht studieren können. Dieses Semester wird aber sehr wohl zu den maximal vier Semestern für den Vorstudienlehrgang gezählt. Die Semester, in denen nicht studiert werden kann, dürfen nicht in die Berechnung miteinbezogen werden, wenn allen Studierenden die gleichen Möglichkeiten geboten werden sollen.

Neben der Aufenthaltsbewilligung bereitet auch die Zulassung zum Studium immer wieder Schwierigkeiten. Einerseits gilt laut den Hochschulen der Vorstudienlehrgang als Voraussetzung für das Studium, andererseits ist jedoch die Inskriptionsbestätigung die Voraussetzung für die Anmeldung zum Vorstudienlehrgang. Die Fristen für den Vorstudienlehrgang sind jeweils im Februar bzw. September. Es kommt also bspw. vor, dass Studierende ein Visum zur Einreise bekommen, um die Aufenthaltsbewilligung abzuholen. Hierfür wird wiederum ein Studienblatt verlangt, das von den Hochschulen aber nur nach der Anmeldung bis Februar bzw. September ausgestellt wird. Dies kann dazu führen, dass Studierende letztendlich wieder ausreisen müssen und ein weiterer vermeidbarer Kostenfaktor entsteht. Für uns ist klar, dass es hier eine neue Regelung braucht. Hochschulen müssen zugelassenen Studierenden jedenfalls unmittelbar ein Studienblatt als außerordentliche_r Hörer_in ausstellen – d. h. unabhängig vom Vorstudienlehrgang bzw. von jeglichen Fristen – sodass das Visum zur Einreise ausreicht, um das Studium ohne erneuter Ausreise beginnen zu können.

Das nächste Problemfeld betrifft finanzielle Agenden. Eine grundlegende Hürde stellt der fehlende Arbeitsmarktzugang für viele ausländische Studierende dar. Um für jene Studierenden, die bekanntermaßen vermehrt von finanziellen Schwierigkeiten berichten, mehr Möglichkeiten zu schaffen, fordern wir die Einführung des deutschen Modells, also eine Art „studentische Arbeitserlaubnis“ für bis zu 20 Wochenstunden, die mit der Studienzulassung einhergehend garantiert wird.

33 Vgl.: Zaussinger et al. (2016). Internationale Studierende. S. 102.

Studierende aus EU-Drittstaaten sind am häufigsten von finanziellen Notlagen betroffen.³³ Jene Studierenden haben keinen Anspruch auf finanzielle Unterstützungen im Inland. Eine soziale Absicherung aller Studierenden

und insbesondere jener aus EU-Drittstaaten kann nur durch die Gleichstellung ausländischer Studierender im Sinne der Studienförderung, also dem gleichberechtigten Anspruch auf Beihilfen durch die Studienzulassung, gewährleistet werden. Parallel werden Familienunterstützungen oft nicht ausbezahlt, weswegen wir eine strikte Kontrolle der Auszahlungen seitens der jeweiligen Behörden fordern. Mittelfristig muss es zudem die Möglichkeit geben, zumindest das Leistungsstipendium für alle anzubieten, unabhängig von der Herkunft der Studierenden.

Auch der Vorstudienlehrgang ist mit hohen Kosten verbunden (1180€ bzw. 480€ für geförderte Studierende), was eine enorme Zusatzbelastung darstellen kann. Eine Senkung der Kosten von 1180€ auf 800€ bzw. von 480€ auf 400€ für geförderte Studierende ist kurzfristig dringend notwendig. Längerfristig muss der Vorstudienlehrgang kostenlos werden.

Ergänzend fordern wir die Studienbeihilfenbehörde auf, die Familienbeihilfe nicht widerrechtlich von der Studienbeihilfe abzuziehen und von neben-erwerbstätigen EU-Bürger_innen, die ab 5,5 erwerbstätigen Wochenstunden gleichgestellt sein sollten, keinen fünfjährigen Aufenthalt in Österreich zu verlangen, um die Studienbeihilfe beziehen zu können.

Der letzte Punkt zur finanziellen Lage betrifft die geplante Familienbeihilfenindexierung der aktuellen Regierung, deren Auswirkungen für ausländische Studierende gravierend wären, weswegen wir die Rücknahme der Indexierungspläne als unumgänglich erachten.³⁴

Zuletzt hat sich durch jahrelange Beratungstätigkeiten und Gespräche mit ausländischen Studierenden und Hochschulen herausgestellt, dass erschreckend wenig Wissen über die Lebensbedingungen und Probleme von Studierenden aus EU-Drittstaaten an den Hochschulen vorhanden ist. In unseren Augen müssen Stellen an Hochschulen geschaffen werden, die sich explizit mit den Problemen von Drittstaatstudierenden beschäftigen. Diese Stelle kann beispielsweise in das jeweilige International Office eingliedert oder in Form eines Arbeitskreises ins Leben gerufen werden.

Forderungen

- » Bundesweit einheitliche Anforderungen hinsichtlich der Unterhaltsnachweisführung im Zuge der Aufenthaltsbewilligung
- » Möglichkeit für Hochschulen, Garantien für Unterhaltsnachweise zu übernehmen
- » Möglichkeit, die Bestätigung des Wohnsitzes im Inland innerhalb einer Frist von zwei Monaten in Österreich nachzureichen

³⁴ Für nähere Ausführungen siehe Abschnitt „Studieren mit Kind“.

- » Kostengünstige bis kostenfreie Bürokratievorgänge im Zuge der Aufenthaltsbewilligung
- » Anwendung der Fristen des Familienlastenausgleichsgesetz für den Studienerfolgsnachweis
- » Ausbau von Deutschkursen
- » Umgestaltung der Deutschkurse
- » Möglichkeit eines Toleranzsemesters beim Vorstudienlehrgang
- » Beschleunigung der Verfahren für die Aufenthaltsbewilligung (siehe Kapitel „Ausländische Studierende“)
- » Bundesweit einheitliche Maximaldauer für Verfahren der Aufenthaltsbewilligung
- » Semester, in denen nicht tatsächlich studiert werden kann, dürfen nicht in die maximale Semesteranzahl miteinberechnet werden
- » Hochschulen müssen zugelassenen Studierenden jedenfalls ein Studienblatt als außerordentliche_r Hörer_in ausstellen
- » Einführung der „Studentischen Arbeitserlaubnis“
- » Gleichstellung ausländischer Studierender im Sinne der Studienförderung
- » Strikte Kontrolle der Auszahlung von Familienunterstützungen
- » Leistungsstipendium für alle Studierenden unabhängig von Herkunft
- » Senkung der Kosten des Vorstudienlehrgangs
- » Familienbeihilfe darf nicht von der Studienbeihilfe abgezogen werden
- » Gleichstellung nebenerwerbstätiger EU-Bürger_innen bei der Studienbeihilfe
- » Rücknahme der Pläne zur Familienbeihilfenindexierung
- » Schaffung von Stellen an Hochschulen, die sich explizit mit den Problemen von Drittstaatstudierenden beschäftigen

Internationale Studierende

Expert_innen: Martin Unger (Institut für Höhere Studien), Angelika Grabher-Wusche (Institut für Höhere Studien), Gerhard Volz (Österreichischer Austauschdienst)

Etwa 20% der Studierenden in Österreich haben bereits ein Auslandssemester oder ein Auslandspraktikum absolviert.³⁵ Wie Gespräche mit Expert_innen und der Zusatzbericht zur internationalen Mobilität der Studierenden-Sozialerhebung 2015 des Instituts für Höhere Studien zeigen, sind internationale Studierende häufig mit unterschiedlichen Problemen in Bezug auf ihre soziale Absicherung konfrontiert.

Studierenden werden unter anderem finanzielle Hürden in den Weg gestellt. Es gilt: „Je niedriger die soziale Herkunft, desto niedriger die Mobilitätsquote“.³⁶ Familienzuzahlungen und eigene Mittel spielen also bei der Finanzierung eines Auslandsaufenthalts eine tragende Rolle.³⁷ Da Mobilität und

35 Vgl.: Grabher et al. (2016). Internationale Mobilität von Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien. S. 12.

36 Ebd. S. 12.

37 Vgl.: ebd. S. 118.

damit einhergehend Bildung unserer Meinung nach nicht von der sozialen Herkunft der Studierenden abhängig sein soll und allen Studierenden die gleichen Chancen geboten werden müssen, bedarf es mehrerer u.a. grundsätzlicher Änderungen.

Solange die derzeitigen monetären Unterstützungen keine vollständige soziale Gerechtigkeit garantieren können, bedarf es für Studienbeihilfenbezieher_innen, die generell finanziell benachteiligt sind, der Möglichkeit, einen „Erasmus-Zuschuss“ zu beantragen. Dieser soll auf einer angemessenen Berechnungsgrundlage der Studienbeihilfenbehörde angeboten und zusätzlich zu weiteren möglichen finanziellen Unterstützungen (u.a. Studienbeihilfe, Mobilitätzuschuss, Differenzausgleich durch Erasmus+) bezogen werden können.

Dazu kommt, dass die Berechnung der ziellandspezifischen Mindest- und Höchstgrenzen für den Differenzausgleich durch Erasmus+ nach differenzierteren Kriterien und nicht wie bisher nach drei Ländergruppen gestaffelt werden muss. Eine tatsächliche soziale Absicherung aller internationalen Studierenden kann zudem nur durch eine Budgeterhöhung seitens der EU und des Wissenschaftsministeriums gewährleistet werden.

Andererseits braucht es EU-weit gesetzliche Richtlinien, die Organisationen, Behörden und Arbeitgeber_innen zur pünktlichen Auszahlung von finanziellen Mitteln zu Beginn des Auslandsaufenthalts verpflichten. Als beispielhafte Begründung für diese Forderung sei das Mobilitätsstipendium angeführt, welches erst nach der Vorlage von mind. 15 ECTS-Punkten ausbezahlt werden kann, was zur Folge hat, dass Studierende mit einem benachteiligten sozialen Hintergrund vor allem zu Beginn des Auslandsaufenthalts auf eben dieses essentielle Stipendium verzichten und die notwendigen finanziellen Ressourcen anderwärtig aufbringen müssen.

Neben den skizzierten ökonomischen Herausforderungen steht die oftmals unzureichende Unterstützung seitens der Hochschule. 22% der Studierenden, die bereits einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, berichten zum einen von Anrechnungsproblemen und zum anderen von Schwierigkeiten, einen Auslandsaufenthalt mit dem jeweiligen Studienplan vereinen zu können.³⁸ In einer Zeit, in der es immer wichtiger wird, auch internationale Erfahrung zu sammeln, muss internationale Mobilität von Hochschulen tatkräftig gefördert werden. Daher braucht es nicht nur bürokratische Erleichterungen, die Anrechnungsvoraussetzungen im Vorhinein schaffen, sondern auch ausreichend Informationen und eine angemessene Unterstützung der einzelnen Hochschulen. Darüber hinaus müssen Studienpläne an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und damit auch an eine zuneh-

³⁸ Vgl.: Grabher et al. (2016). Internationale Mobilität von Studierenden. S. 82.

mende Internationalisierung angepasst und damit konkret internationalisiert werden, sodass ein möglicher „Puffer“ für internationale Mobilität entsteht. Nur eine Hochschule mit mobilitätsfreundlicher Infrastruktur kann dies gewährleisten.

Ein weiteres Problemfeld stellt die bislang teils unzureichende Geschlechtergerechtigkeit dar. Auf der einen Seite kann man von einem Gender Pay Gap, also einem geschlechtsspezifischen Lohnunterschied bei Auslandspraktika sprechen.³⁹ Um diesem entgegenzuwirken braucht es nicht nur eine Mindestentlohnung für Auslandspraktika, sondern auch ein grundlegendes Verbot von unbezahlten Praktika im Rahmen des Erasmus+-Projekts.

Auf der anderen Seite geben Studentinnen insgesamt öfter als Studenten an, mit Hindernissen im Zuge ihres Auslandsaufenthalts konfrontiert gewesen zu sein (73% Studentinnen, 65% Studenten).⁴⁰ Um einem ausgewogenen Geschlechterverhältnis einen Schritt näher zu kommen, sollte es die Möglichkeit geben, auf Wunsch von Studierenden den Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen in das Auswahlverfahren für den jeweiligen Auslandsaufenthalt miteinzubeziehen.

Zuletzt ist es unerlässlich, auch jenen Studierenden, für die internationale physische Mobilität derzeit nicht realisierbar ist, Möglichkeiten zu schaffen, vermehrt an der Internationalisierung der Hochschulen teilzunehmen. Eine erste Maßnahme hierfür wäre beispielsweise der Ausbau von (internationalen) Fernstudien.

Forderungen

- » „Erasmus-Zuschuss“ für Studienbeihilfenbezieher_innen
- » Differenziertere Berechnung der Mindest- und Höchstgrenzen für den Differenzausgleich durch Erasmus+
- » Budgeterhöhung seitens der EU und des Wissenschaftsministeriums
- » EU-weite gesetzliche Richtlinien, die Organisationen, Behörden und Arbeitgeber_innen zur Auszahlung von finanziellen Mitteln zu Beginn des Auslandsaufenthalts verpflichten
- » Im Vorfeld Schaffung von Anrechnungsvoraussetzungen
- » Ausreichend Informationen und Unterstützung seitens der Hochschulen
- » Internationalisierung der Studienpläne („Puffer“ für Mobilität)
- » Mobilitätsfreundliche Infrastruktur an Hochschulen
- » Mindestentlohnung für Auslandspraktika
- » Verbot von unbezahlten Praktika im Rahmen des Erasmus+-Projekts
- » Möglichkeit der Einbindung des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen in das Auswahlverfahren für einen Auslandsaufenthalt
- » Ausbau von internationalen Fernstudien

39 Vgl.: ebd. S. 74.

40 Vgl.: ebd. S. 84.

Literaturverzeichnis

- Dibiasi, A. et al. (2016). Situation von Studentinnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Dibiasi, A. et al. (2016). Studierende mit Kindern. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Grabher, A. et al. (2016). Internationale Mobilität von Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Terizieva, B. et al. (2016). Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zu Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Unger, M. et al. (2012). Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Institut für Höhere Studien. Wien.
- USI – Universitätssportinstitut. Angebot Sportkurse. URL: <https://www.usi.at/de/angebot/#!/sportart> [4.2.2019].
- Zaussinger, S. et al. (2016). Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Überblick über Band 1 und 2 sowie die Zusatzberichte. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Zaussinger, S. et al. (2016). Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Zaussinger, S. et al. (2016). Internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien.



Situation von ausländischen Studierenden

06

Situation von ausländischen Studierenden

Methodik

Koordiniert vom Referat für Ausländische Studierende hat sich die Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden formiert. Mehrere Arbeitsgruppentreffen fanden mit Unterstützung der Mitarbeiter_innen der Integrations-NGO Helping Hands sowie unter wissenschaftlicher Begleitung von Mitarbeiter_innen des Instituts für Höhere Studien (IHS) statt. Die Ergebnisse bzw. die Identifikation von Problemen stützt sich einerseits auf Daten der Studierenden-Sozialerhebung des IHS und der Statistik Austria, auf Erfahrungswerte aus den beratenden Tätigkeiten des Referats für ausländische Studierende sowie auf die Expertise von Helping Hands.

Einleitung

Bekanntnisse zur Internationalität der österreichischen Hochschulen gibt es viele. Vertreter_innen der Wirtschaft fordern regelmäßig ein stärkeres Engagement, um Menschen mit einem österreichischen Studienabschluss in Österreich zu halten. Immer wieder wird gefordert, die Zuwanderung sogenannter Hochqualifizierter nach Österreich zu forcieren. Allerdings sind diese Forderungen durch ökonomische Interessen motiviert. Beim Diskurs über die Notwendigkeit der Zuwanderung von Arbeitnehmer_innen und Forscher_innen aus dem Ausland ist ständig die Rede von den „besten Köpfen“, die man akquirieren wolle. Die Rot-Weiß-Rot Karte, das neue Zuwanderungsmodell Österreichs, zielt darauf ab, nur mehr „nützliche“ Menschen nach Österreich einwandern zu lassen. Im Regulativ des Arbeitsmarktzugangs sind lediglich zwei Kategorien von Migrant_innen erwünscht: einerseits hoch qualifizierte Fachkräfte (Rot-Weiß-Rot Karte) und andererseits niedrig qualifizierte Arbeiter_innen, die kurzfristige Arbeitskräftemängel kompensieren sollen (Saisonniermodelle). Alle anderen sind nicht erwünscht.

Nun weiß jede_r, dass der Kopf nicht ohne einen dazugehörenden Körper zu haben ist. Und hier beginnen die Probleme. Dies sollte immer mitbedacht werden, wenn die Forderungen nach „ausländischen Fachkräften“ oder nach „Internationalisierung von Hochschulen“ laut werden. Da sich viele Europäer_innen gerne auf die Aufklärung berufen, sei hier nur an einen berühmten Aufklärer erinnert. Schon Immanuel Kant forderte, den Menschen niemals als „Mittel zum Zweck“ anzusehen, sondern immer als „Zweck an sich“ zu sehen. Demzufolge wäre es unethisch, exakt die von Unternehmen gewünschte Anzahl an „guten Köpfen“ zu akquirieren, und sie nur in ihrer Funktion als Arbeitskräfte zu akzeptieren. Damit macht man sie zu einem Mittel zum Zweck. Ihr Zweck an sich wird ignoriert, da dieser keine Steigerung des Gewinns verspricht.

Die unzähligen Vorschriften und der Umgang der Behörden mit Zuwander_innen zeugen von dem Versuch, die subjektive Seite des Menschen möglichst in den Griff zu bekommen und zu kontrollieren (Unterhaltsnachweis, faktisches Arbeitsverbot, Misstrauen, etc.). Dass dies zu massiven Problemen im Alltag führt, ist jeder und jedem klar. Klar ist auch, dass es institutionalisierten Rassismus fördert. Die Gesellschaft akzeptiert die Zuwander_innen nicht als vollwertige Menschen, sondern möchte ihre Arbeitskraft benutzen, ohne den Menschen, der diese Arbeitskraft zu erbringen hat, vollständig zu akzeptieren. Das gilt ebenso für internationale Forscher_innen und Student_innen. Wird die Internationalität der Hochschulen tatsächlich gewünscht, dann muss es auch ein klares Bekenntnis zu jenen Menschen geben, die diese Internationalität ausmachen.

Während sich die Zahl internationaler Studierender (ohne Doktorats- und Incoming-Mobilitätsstudierende) in Österreich von 2004/05 bis 2012/13 stark erhöht hat (im Durchschnitt +11% im Jahr), ist sie seitdem auf Knapp +4% gesunken und ist somit rückläufig.¹ Im Wintersemester 2017/18 waren 382.945 Studierende an einer österreichischen Hochschule inskribiert. 98.663 davon waren internationale Studierende.² Demnach sind 25% aller Studierenden an österreichischen Hochschulen internationale Studierende. Gegenüber dem Studienjahr davor (Wintersemester 2016/17), in dem der Prozentsatz von internationalen Studierenden 27,6% betraf, ist eine deutliche Veränderung zu sehen. Vor allem hängt dieser Rückgang mit der derzeitigen Gesetzeslage und den damit verbundenen zahlreichen Hürden zusammen. Betroffen sind davon vor allem Studierende aus Drittstaaten.

Aber nicht alle Probleme ausländischer Studierender resultieren unmittelbar aus Rechtsvorschriften. Viele dieser Probleme liegen in einer Mentalität begründet, die Misstrauen und Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Ländern hegt. Einerseits leitet sich das geltende Recht natürlich teilweise auch aus dieser Mentalität ab, andererseits verstärken aber Misstrauen, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus das Gefühl vieler Migrant_innen, nicht erwünscht zu sein.

Bürokratie

Viele Studierende werden schon vor dem Studium mit sehr vielen Problemen konfrontiert. Vor allem haben Studierende aus Drittstaaten mit der Studienzulassung, dem Aufenthaltstitel und der Arbeitsbewilligung zu kämpfen.

1 Dibiasi, A. et al. (2016). Situation von Studentinnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien, S. 15.

2 Statistik Austria (2018). Hochschulstatistik: Studierende in Österreich. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021630.html [21.02.2019].

Studienzulassung

Die Verfahren zur Studienzulassung sind sehr aufwendig. Ausländische Studierende müssen neben einer oft geforderten Online-Anmeldung alle Dokumente (übersetzt und diplomatisch beglaubigt) sowie den Nachweis des Studienplatzes im Land des Schulabschlusses und des Deutschlevels (mindestens A2) einreichen. Aufgrund der langen Bearbeitungsverfahren ist ein rechtzeitiger Studienbeginn im Wintersemester nach Schulabschluss meist zeitlich nicht möglich. Gesetzlich dürfen die Verfahren maximal sechs Monate dauern (§ 73 Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz – AVG, BGBl. 51/1991) – praktisch ist mit drei bis vier Monaten zu rechnen. Wird die Echtheit von Dokumenten bezweifelt, kann dies auch länger dauern, wobei die Mitwirkung der österreichischen Auslandsvertretungsbehörden eher Probleme generiert als sie auszuräumen.

Durch die lange Bearbeitungszeit verpassen Studierende andere Fristen, wie z.B. Aufnahmeverfahren oder die teilweise sehr früh schließende Anmeldung zu den Deutschkursen.

Forderungen

Gleichstellung

Ausländische Studierende sollen den inländischen Studierenden gleichgestellt werden. Der freie Zugang zur Universität sollte allen ermöglicht werden, unabhängig vom Ausstellungsland des Schulabschlusses.

Antragsbearbeitung

Die Hochschulen müssen Anträge schneller bearbeiten, daher verlangen wir kürzere Fristen bei Antrag auf Studienzulassung. Außerdem fehlen derzeit bedeutende Rechtsfolgen in Fällen, in denen Fristen nicht eingehalten werden.

Zulassungsbescheide

Aus der elektronischen Vorregistrierung, in der Dokumente nicht auf „Echtheit“ geprüft werden können, ist eine Handhabung in den Zulassungsbescheiden entstanden, die neben der gesetzlich geregelten Auflage zu bestimmten Ergänzungsprüfungen auch die faktische „Zulassung“ an ein persönliches Erscheinen unter Vorlage der Originaldokumente erfordert. Damit ist nach häufiger Rechtsprechung die aufenthaltsrechtliche Voraussetzung der „Zulassung“ nicht gegeben und wird eine Einreise verunmöglicht. Grundproblem ist die mit dem UG 2002 erfolgte unreflektierte Begriffsvermischung von vormals „Immatrikulation“ und „Zulassung“ nunmehr in einen unterbestimmten Sammelbegriff „Zulassung“.

Deutschnachweis und der Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU Neu)

Seit dem Wintersemester 2018/19 müssen alle Studierende, die nicht den Vorstudienlehrgang besuchen wollen bzw. denen aufgetragen wird, mit der „Ergänzungsprüfung Deutsch“ den Sprachnachweis zu erbringen, vor Beginn eines ordentlichen Studiums Deutschkenntnisse auf C1-Niveau vorweisen. Ebenso wurde als Voraussetzung für die allgemeine Zulassung ein Sprachnachweis von gesetzlich anerkannten Testanbietern (im Ausland vor allem die Goethe-Institute) mindestens auf Niveau A2 festgeschrieben.

Ebenfalls startete der VWU mit Wintersemester 2016/17 mit einem neuen Kursprogramm. Neben einer einheitlichen Standardisierung aller Kursanbieter im Rahmen des VWU und der Möglichkeit für EU-Bürger_innen am Vorstudienlehrgang teilzunehmen, erhöhten sich die Kosten für den Vorstudienlehrgang von ca. 475€ auf ca. 1150€ pro Semester. Vor allem für Studierende aus einkommensschwachen Ländern ist es eine Hürde, für die Kosten des Deutschkurses aufzukommen.

Außerdem haben Student_innen nur 4 Semester Zeit, sämtliche Ergänzungsprüfungen zu absolvieren und ihr Aufenthaltsrecht nicht zu verlieren. Es wird dabei nicht unterschieden, wie viele Ergänzungsprüfungen aufgetragen wurden. Zuvor konnte der Vorstudienlehrgang Studierenden ein weiteres fünftes oder sechstes Semester genehmigen. Dies darf von den Aufenthaltsbehörden nicht mehr berücksichtigt werden.

Die Zulassungsfristen für den Vorstudienlehrgang überlappen sich mit denen für die allgemeine Zulassung an österreichischen Hochschulen. Für die Anmeldung zu den Deutschkursen des VWU ist ein positiver Zulassungsbescheid jedoch nötig. Die zuvor erwähnte Antragsbearbeitung von bis zu 6 Monaten führt dazu, dass Studierende die Anmeldung für den Vorstudienlehrgang versäumen und sich somit erst im nächsten Semester anmelden können. Dies führt zum Verlust von einem Semester, was in weiterer Folge zu aufenthaltsrechtlichen Problemen führt. Da Betroffene den Besuch des VWU als Voraussetzung für eine Aufenthaltsbewilligung nicht vorweisen können, haben sie in diesem Zeitraum keinen Status als Studierende_r.

Forderungen

Senkung der Kosten für den Vorstudienlehrgang

Wir fordern eine Senkung der Kosten für den Vorstudienlehrgang. 1150€ pro Semester sind absurde Kosten, für die viele Studierende nicht aufkommen können. Die Kurskosten wurden um fast das Dreifache erhöht.

Deutschnachweis

Internationale Studierende, die ein Studium in Österreich beginnen möchten, müssen schon vor Zulassung Deutschkenntnisse auf A2-Niveau vorweisen. Das ist eine große Hürde. Des Weiteren wird von Studierenden erwartet, innerhalb von vier Semestern die Ergänzungsprüfung Deutsch abzulegen und somit Deutsch auf beinahe muttersprachlichem Niveau vorzuweisen.

Den Hochschulen und Behörden muss bewusst werden, dass es sich bei Deutsch nicht um eine Weltsprache handelt. Somit muss das Kriterium A2 vor Zulassung aufgehoben werden. Außerdem müssen internationalen Studierenden mehr als 4 Semester zum Erwerb der Deutschkenntnisse bewilligt werden und ein sinnvoller Zeitraum für den Erwerb der deutschen Sprache geschaffen werden.

Aufenthaltsbewilligung „Student“

Studierende aus Drittstaaten brauchen für die Einreise und den Aufenthalt in Österreich einen Aufenthaltstitel in Form einer Aufenthaltsbewilligung für Studienzwecke. Ein Erstantrag muss vom Ausland aus bei der jeweiligen österreichischen Vertretungsbehörde gestellt werden, sofern keine Visafreiheit besteht. Visa zur Erledigung von Zulassungsverfahren werden nicht erteilt, in der Folge wird auch die Antragstellung für die Aufenthaltsbewilligung im Inland faktisch verhindert. Für den Antrag müssen Studierende sämtliche Dokumente nachweisen. Neben einem Zulassungsbescheid und der Krankenversicherung müssen auch Unterhaltungsmittel nachgewiesen werden. Personen unter 24 Jahren müssen einen jährlichen Unterhalt von 515€ monatlich nachweisen; Personen über 24 Jahren 933€ monatlich. Für Studierende aus einkommensschwächeren Ländern stellt dieser Nachweis eine sehr große finanzielle Hürde dar.

Die Aufenthaltsbewilligung wird für ein Jahr ausgestellt. Für ihre Verlängerung gelten die gleichen Voraussetzungen wie für den Erstantrag, das heißt das gleiche Verfahren muss jedes Jahr wieder durchlaufen werden. Außerdem muss ein Studienerfolg im Ausmaß von 16 ECTS-Punkten oder 8 Semesterwochenstunden nachgewiesen werden.

Forderungen

Unmittelbare Antragstellung ermöglichen

Die Praxis an verschiedenen Botschaften, sowohl für Visaanträge als auch für die Antragstellung auf einen Aufenthaltstitel getrennte Termine zu vergeben, die wochen-, wenn nicht monatelange Wartezeiten bedeuten, ist unzumutbar und abzuschaffen.

Elektronische oder postalische Antragstellung für einen Aufenthaltstitel in Österreich

Es soll möglich sein, den Antrag auf Aufenthalt in Österreich elektronisch oder per Post zu stellen anstatt nur in Person. Das würde Studierenden viel Zeit ersparen und einige Hürden am Weg zum Studium abbauen.

Einjähriges Visum zu Studienbeginn

Unionsrechtlich ist auf Grundlage des Schengener Übereinkommens ein einjähriges nationales Visum vorgesehen (Art 18 Schengen-Verordnung 265/2010/EU, ABl L 85/1). Studierenden soll das einjährige nationale Visum zum Studienstart aufgrund geringerer Anforderungen im Vergleich zur Aufenthaltserlaubnis erleichtern, die Voraussetzungen für den Aufenthaltstitel zu erfüllen. Dadurch soll auch die Teilnahme an Aufnahmeprüfungen leichter ermöglicht werden.

Gemeinsames Aufnahmeverfahren für Hochschule und Aufenthaltstitel

Anstatt separater Verfahren soll ein gemeinsames Antragsverfahren für Universitäten und Aufenthaltstitel eingeführt werden.

Entschärfung der Voraussetzungen

Die Voraussetzungen für die Erteilung des Aufenthaltstitels müssen entschärft werden. Der Nachweis des Studienerfolges muss analog zu den Regelungen bezüglich Familienbeihilfe die Inskriptionszeit des folgenden Studienjahres umfassen. Für viele Studierende stellt die Anhebung der Unterhaltsvoraussetzungen ab dem 24. Geburtstag, die sich fast auf eine Verdoppelung beläuft, eine beträchtliche Hürde dar. Die Regelung des Unterhaltsnachweises für unter 24-Jährige soll deshalb auf das gesamte Studium ausgeweitet werden.

Wartezeit bei Aufnahmeverfahren

Da immer mehr Studien ein Auswahlverfahren als Zulassungsvoraussetzung vorsehen, das nur einmal pro Jahr stattfindet, darf die Wartezeit bis zum faktischen Studienbeginn mit dem Wintersemester nicht zur Aufenthaltsbeendigung führen. Derzeit ist gesetzlich nur ein Semester vorgesehen, bei ungünstiger Terminlage kann dies aber ein Jahr ausmachen.

Arbeitsbewilligung

Studierende aus Drittstaaten dürfen im Bachelor- und Masterstudium im Ausmaß von 20 Stunden pro Woche arbeiten. Unabhängig davon besteht die Möglichkeit, einer selbstständigen Arbeit nachzugehen. Im Fall eines Anstellungsverhältnisses muss der/die Arbeitgeber_in beim AMS vor Arbeitsantritt des/_der Arbeitnehmer_in aus einem Drittstaat einen Antrag

zur Beschäftigungsbewilligung stellen. Die Bearbeitungszeit des AMS darf maximal sechs Wochen dauern.

Forderungen

Anzeigepflicht statt Antrag auf Beschäftigungsbewilligung

Die Voraussetzungen für die Beschäftigungsbewilligung müssen entschärft werden. Anstatt eines Bewilligungsverfahrens soll es eine Anzeigepflicht seitens des_der Arbeitgeber_in geben. Beschäftigungen von Studierenden aus Drittstaaten müssten dann lediglich 14 Tage vor Beschäftigungsbeginn beim AMS angemeldet werden.

Arbeitserlaubnis nach Deutschem Modell:

In Deutschland berechtigt der Studienzulassungsbescheid dazu, bis zu 20 Stunden pro Woche zu arbeiten. Dieses System, in dem die Studienzulassung als Arbeitserlaubnis dient, soll übernommen werden.

Nach dem Studium: RWR-Karte

Absolvent_innen aus Drittstaaten dürfen nach Studienabschluss ein Jahr lang in Österreich bleiben, um einen Job zu suchen. Eine Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung für ein weiteres, später begonnenes Studium ist nicht möglich. Ein Wechseln zu einem anderen Aufenthaltstitel ist nach Studienabschluss nur als „Schlüsselkraft“ möglich. Um nach Studienabschluss die Rot-Weiß-Rot Karte zu erhalten, gibt es einige Voraussetzungen. Das Einstiegsgehalt muss beispielsweise 45% der Höchstbeitragsgrundlage, also € 2.349 (2019), betragen. Darüber hinaus kann diese Einkommensgrenze nicht für Teilzeitbeschäftigung heruntergebrochen werden, womit de facto nur Vollzeit-Beschäftigte eine Rot-Weiß-Rot Karte erlangen können. Das bedeutet, dass Universitätsassistent_innen mit Teilzeitverträgen oder „reduzierten Stunden“, die Raum für die Verfassung einer Dissertation schaffen, zum Großteil ausgeschlossen bleiben.

Forderungen

Anpassung des Mindest-Einstiegsgehalts der Rot-Weiß-Rot-Karte

Hohe Qualifikation bedeutet für die „Generation Praktikum“ nicht unmittelbar adäquate Gehälter. Viele Universitätsabsolvent_innen müssen sich am Arbeitsmarkt etablieren und erreichen erst nach einiger Zeit die gesetzlich geforderten Gehaltsniveaus. Auch wenn das erzielte Einkommen nicht mehr das einzige Kriterium zur Qualifikation als „Schlüsselkraft“ ist, so erkennt man noch immer das ältere Modell, nur jene Arbeitnehmer_innen, die beruflich bereits etabliert sind, als Schlüsselkräfte anzusehen. Das Mindest-Einstiegsgehalt entspricht in vielen Branchen nicht der Realität. Der Betrag muss anhand der Durchschnittseinkommen in den jeweiligen Branchen berechnet werden. Aufgrund der Regelungen bezüglich Mindest-

gehälter, dem Nichterfüllen der Schlüsselkraftkriterien und der rechtlichen Ungleichbehandlung bezüglich des geforderten Daueraufenthaltsstatus ist es beispielsweise trotz Ärzt_innenmangel für Drittstaatsangehörige de facto nicht möglich, den Turnus in Österreich zu absolvieren.

Anrechnung der Studienzeiten für den Daueraufenthalt

Studienzeiten sollen für den Daueraufenthalt in vollem Umfang angerechnet werden.

Finanzielle Situation ausländischer Studierender

Laut des Zusatzberichtes der Studierendensozialerhebung 2015 zu Internationalen Studierenden haben die Hälfte der internationalen Studierenden in Österreich rund 700 – 900€ im Monat zur Verfügung. Es geben 36% der internationalen Studierenden an, von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein. Genauer betrachtet geben 50% der internationalen Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, an, finanzielle Schwierigkeiten zu haben. Hauptgründe sind die niedrige Erwerbstätigkeit aufgrund mangelnder Arbeitserlaubnis, die geringe Unterstützungsmöglichkeit der Eltern, die hohen Ausgaben für das Studium (Studierende aus Drittstaaten müssen doppelte Studiengebühren zahlen, was 726,72€ pro Semester ausmacht), und der geringere Bezug der Studienbeihilfe im Vergleich zu inländischen Studierenden.

Wohnen

Internationale Studierende haben im Durchschnitt höhere Kosten als Bildungsinländer_innen. Während internationale Studierende zirka 370€ Wohnkosten zahlen, betragen die Kosten für Bildungsinländer_innen nur 320€. Dies könnte daran liegen, dass Bildungsinländer_innen eher bei den Eltern oder Verwandten leben (26%) während nur 6% der internationalen Studierenden solch eine Wohnsituation bevorzugen. 39% der internationalen Studierenden leben in Wohngemeinschaften, 17% in Wohnheimen und weitere 15% leben in einem Einzelhaushalt. 4% der internationalen Studierenden leben während des Semesters nicht in Österreich, sondern im Ausland (bei Eltern oder Verwandten). Vor allem sind das Studierende aus den Nachbarstaaten (Deutschland 4%, Südtirol 5%, Schweiz 4%, Ungarn 7%, Slowakei 28%, Slowenien 10% und Tschechische Republik mit 9%)

Forderungen

Leistbares Wohnen und leichter Zugang zu Wohnen

Um die finanzielle Situation von internationalen Studierenden zu erleichtern, muss bei den Wohnkosten angesetzt werden. Darüber hinaus muss der Zugang zur Wohnbeihilfe und die Suche nach leistbaren Wohnungen für ausländische Studierende erleichtert werden. Noch immer werden Nicht-Österreicher_innen am Wohnungsmarkt diskriminiert, ein Fünftel der ausländischen Studierenden gibt an, dass es aufgrund ihrer Herkunft schwer ist, eine Wohnung zu finden. Ein erster wichtiger Schritt wäre es, Service-Angebote in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung zu stellen.

Beihilfen

Anspruch auf Studienbeihilfe haben österreichische Staatsbürger_innen sowie gleichgestellte Personen. EWR-Bürger_innen sind gleichgestellt, wenn sie oder ein Elternteil Wanderarbeitnehmer_in sind, in Österreich die Matura gemacht haben, vor Aufnahme des Studiums in Österreich berufstätig waren (also nicht zu Studienzwecken nach Österreich kommen) oder fünf Jahre in Österreich gelebt haben. Drittstaatsangehörige sind gleichgestellt, wenn sie sich mindestens fünf Jahre ununterbrochen in Österreich aufgehalten haben. Das heißt, der Zugang zur Studienbeihilfe gestaltet sich für ausländische Studierende sehr schwierig (§ 4 Studienförderungsgesetz – StudFG, BGBl. 609/1993).

Leistungsstipendium

An österreichischen Hochschulen können Studierende ein Leistungsstipendium beantragen. Die Kriterien für die Beantragung sind je nach Studienrichtung und Hochschule unterschiedlich. Studierende aus Drittstaaten haben, sofern sie nicht gleichgestellt sind, nicht die Möglichkeit, einen Antrag auf Leistungsstipendien zu stellen.

Forderungen

Leichter Zugang zur Studienbeihilfe

Der Zugang zur Studienbeihilfe muss für internationale Studierende erleichtert werden, sobald sie in Österreich studieren.

Leistungsstipendien für alle unabhängig vom Herkunftsland

Auch Studierenden aus Drittstaaten soll die Möglichkeit eines Leistungsstipendiums geboten werden. Die Universitäten müssen Anträge von allen Studierenden akzeptieren, unabhängig vom Herkunftsland.

Studiengebühren

Ausländische Studierende aus einem Drittstaat müssen an österreichischen Hochschulen Studiengebühren zahlen. Diese betragen im Jahr 2018 726,72€

pro Semester. Erlass- und Rückerstattungsgründe gelten für Studierende aus Drittstaaten meist nicht. Einzelne Länder können von der Studiengebührenregelung ausgenommen werden. In der Studienbeitragsverordnung gibt es drei verschiedene Listen mit unterschiedlichen Ländern und Ausnahmeregelungen. (Anhang 1-3 der Studienbeitragsverordnung 2004, BGBl. II 55/2004).

Forderungen

Studienbeitragsverordnung an die Realität anpassen

Die Länderliste ist veraltet und muss entsprechend finanzieller und politischer Situationen aktualisiert werden.

Autonomie der Universitäten einschränken

Die Universitäten haben völlige Autonomie in ihrer Entscheidung, welche Studierenden sie für förderungswürdig halten und welche nicht. Alle Länder der (aktualisierten) Listen in der Studienbeitragsverordnung sollen von den Studiengebühren befreit werden. Die Entscheidung, wer gefördert wird, darf nicht in die Autonomie der Universitäten fallen, sondern ist eine klar politische Agenda.

Ausgleichszahlungen statt Studiengebühren

Die Studiengebührenregelung für Drittstaatsangehörige ist diskriminierend. Die Studiengebühren sollen abgeschafft werden, dafür sollen Ausgleichszahlungen zwischen einzelnen Ländern, sollten diese die finanziellen Mittel dazu haben, eingeführt werden.

Information

Auch mangelnde Information ist oftmals Ursache für finanzielle Probleme. Internationale Studierende sind sich aufgrund der komplizierten Regelungen oftmals nicht bewusst, dass sie (beschränkt) Zugang zum Arbeitsmarkt haben. Außerdem bleiben ihnen oft Informationen rund um Stipendien, Plattformen oder Tauschbörsen verwehrt. Mit dem – nicht unbegründeten – Ausschluss von nicht gesetzlich vertretungsbefugten Vermittler_innen als Vertreter_innen im Zulassungsverfahren ist die persönliche Information der Studieninteressierten umso wichtiger geworden.

Forderung

Information zum Auslandsantrag

Der Auslandsantrag ist der erste Antrag auf Erteilung eines Aufenthaltstitels. Gemeinsam mit dem Auslandsantrag sollen internationale Studierende direkt bei ihrer Botschaft in Kooperation mit den Hochschulen, BMWF, OEAD sowie der ÖH alle wesentlichen Informationen zum Studium in Österreich bekommen.

Literaturverzeichnis

Dibiasi, A. et al. (2016). Situation von Studentinnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien.

Statistik Austria (2018). Hochschulstatistik: Studierende in Österreich. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021630.html [21.02.2019].



Barrierefreie Hochschule

07

Barrierefreie Hochschule

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die österreichische Bundesregierung dazu verpflichtet, Inklusion als Gestaltungsprinzip in allen Lebensbereichen und damit auch im Hochschulraum zu verwirklichen. Der im August 2011 erstellte Nationale Aktionsplan (NAP) soll den Pfad zu einer gleichberechtigten und vollen Teilhabe an der Gesellschaft durch Menschen mit Behinderung(en) weisen. Im Bereich des Hochschulsektors spricht der NAP jedoch lediglich davon, Bewusstsein für das Themenfeld zu schaffen. Somit mangelt es schon in der Formulierung am nötigen Ehrgeiz. Eine Konkretisierung, wie diese Bewusstseins-schaffung umzusetzen sei, fehlt.

Dieses Kapitel und die darin formulierten Forderungen orientieren sich an eben jenem Ziel, das im NAP fehlt: der Schaffung eines inklusiven Hochschulraums in Österreich. Zu diesem Zweck wird zuerst die derzeitige Situation bezüglich Barrierefreiheit an Österreichs Hochschulen aufgezeigt und analysiert, um diesbezügliche Probleme identifizieren zu können. Nach dieser Skizzierung der bestehenden Barrieren folgt ein Kapitel mit konkreten Maßnahmen und Forderungen, die unbedingt getroffen werden müssen, um den angestrebten inklusiven Hochschulraum zu schaffen.

Methodik

Diese Ausarbeitung basiert auf den Ergebnissen der Arbeitsgruppe, die im letzten Bericht des Forums Hochschule 2013 erste Forderungen formuliert hat, und ergänzt diese Arbeit um aktuelle Daten und Fakten. Die vorangegangene Arbeitsgruppe entstand als Kooperation von Mitarbeiter_innen der ÖH-Bundesvertretung, engagierten Student_innen mit und ohne Behinderung oder psychischer / chronischer Erkrankung sowie Vertreter_innen aus dem Hochschulalltag. Die Arbeitsgruppe wählte einen partizipativen Zugang. Je nach Themenschwerpunkt wurden verschiedene Vertreter_innen aus spezialisierten Organisationen eingeladen – dem Linzer Institut Integriert Studieren, der Psychologischen Student_innenberatung Österreich, der Arbeitsgemeinschaft zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen an Österreichs Universitäten und Hochschulen „UNIABILITY“ und dem Verein Österreichischer Gehörloser Studierender „VÖGS“.

Die Daten, Zahlen und Fakten stammen aus der Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2015, die vom IHS (Institut für Höhere Studien) durchgeführt wurde.

Definition von Behinderung(en) und Abgrenzung

Nach einer Gegenüberstellung der unterschiedlichen Zugänge zu Behinderung(en) wurde als Basis für die weitere Arbeit die Definition der UN-Behindertenrechtskonvention herangezogen:

„Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others.“ (UN, 2006)

Behinderung(en) und in Folge soziale Exklusion entstehen demnach im Zusammenspiel von individuellen Beeinträchtigungen und sozialen Barrieren. Dies entspricht einem relationalen Modell von Behinderung(en).¹ Genanntes Modell ist eine Erweiterung des sozialen Modells, welches in der strengsten Auslegung Behinderung(en) ausschließlich über gesellschaftlich konstruierte Barrieren definiert und sich somit klar vom medizinischen Modell abgrenzt, das Behinderung(en) lediglich als individuelles Defizit konzipiert. Die Arbeitsgruppe hat sich für dieses Konzept entschieden, da es auch das Sprechen von Barrieren für chronisch Kranke und psychisch Beeinträchtigte ermöglicht, die vom sozialen Modell ausgeschlossen sind. Auch das relationale Modell bricht nicht aus der Zwei-Welten-Theorie aus und unterscheidet weiterhin in behinderte und nicht-behinderte Personen.²

Weitere Grundlage war das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG – BGBl I 2005/82 idFBGBl I 2012/13):

„Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.“ (§ 3 BGStG)

Forderungen

Im Folgenden werden die wichtigsten Forderungen aufgelistet, welche anschließend ausführlicher diskutiert werden:

1 Auch als skandinavisches Modell bekannt, siehe Arnardóttir & Quinn (2009).

2 Siehe zum Beispiel Schwalb & Theunissen (2009).

Informationsstand vor Studienbeginn

- » Maturant_innenberatung der ÖH wird auf Bfi, VHS und alle anderen nicht-traditionellen Bildungswege ausgeweitet, um gerade Menschen mit Behinderung(en) bzw. Beeinträchtigung(en), die nicht über den traditionellen Weg ein Hochschulstudium beginnen, zu erreichen.
- » Erstellung und Verbreitung eines barrierefreien und bedarfsgerechten Informationsblattes (Papierform und digital), das bei der barrierefreien Erstinskription ausgehändigt wird und über die bestehenden Beratungsangebote informiert.
- » Ausweitung und adäquate Anpassung des bundesweiten Informationsangebots für Schüler_innen mit Behinderung(en) und Beeinträchtigung(en) durch die bundesweite Servicestelle.

Zulassung und Eignung

- » Der Ausschluss von Menschen mit Behinderung(en) und/oder Beeinträchtigung(en) an Pädagogischen Hochschulen stellt eine Diskriminierung nach dem Behindertengleichstellungsgesetz dar. Im Sinne des Nachteilsausgleichs sind Betroffene hier vom Eignungsverfahren freizustellen.
- » Auch die Aufnahmeverfahren an Fachhochschulen und Kunstuniversitäten wie auch an einigen Universitätsstudiengängen wirken gerade für Studierende mit Behinderung(en) und/oder Beeinträchtigung(en) abschreckend und diskriminierend. Die Option auf eine abweichende Prüfungsmethode muss bei Bedarf in jedem Fall gegeben sein, respektive muss mehr Zeit anberaumt werden, sollte diese benötigt werden. Kann dies der Diskriminierung keine geeignete Abhilfe schaffen, muss eine gänzliche Freistellung von der Aufnahmeprüfung gewährleistet werden.

Infrastruktur

- » Finanzierung und Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur, zum Beispiel ausreichende Beleuchtung in allen Hochschulräumlichkeiten, unterfahrbare Tische in allen Räumen, Blindenleseplätze, Induktionsschleifen, Lautsprecher, Mikrofone in allen Hörsälen und Sicherstellung von genügend Platz für Rollstühle zwischen fest montierten Tischen.
- » Flächendeckender bundesweiter Ausbau der psychologischen Beratung für Studierende
- » Adäquate Bereitstellung kostenloser Psychotherapieplätze für Studierende
- » Ausweitung der Ausbildungsplätze für Gebärdensprachdolmetscher_innen und Finanzierung der Gebärdensprachdolmetscher_innen
- » Rechtssicherung bei der Durchsetzung eines alternativen Prüfungsmodus für Studierende mit Behinderung(en) und Beeinträchtigung(en)
- » Errichtung eines Fonds für Forschung im Bereich Barrierefreiheit in adäquater Höhe

- » Einrichtung und Verwaltung eines Sonderprojektbudgets an der ÖH für Forschung im Bereich der Barrierefreiheit
- » Regelmäßige Kontrolle, beispielsweise der ausreichenden Beleuchtung der Hochschulräumlichkeiten und Sicherstellung des ordnungsgemäßen Zustands derselben
- » Ausbau von technischer Unterstützung
- » Verpflichtende diätetische Kennzeichnung des Mensaessens
- » Abbau von allen baulichen Barrieren
- » Errichtung von Ruheräumen und Rückzugsmöglichkeiten speziell für Studierende mit Behinderung(en) bzw. Beeinträchtigung(en)

Zeitbudget

- » Organisatorische Barrieren wie knapp aufeinanderfolgende Lehrveranstaltungen und Prüfungen müssen mit ergänzenden Alternativterminen angeboten werden.
- » Auch wegen der Prüfungsdichte müssen alternative Prüfungstermine für Studierende mit Behinderung(en) und Beeinträchtigung(en) angeboten werden.

Lehrmaterialien

- » Koordination und Bereitstellung notwendiger Assistenz und technischer Hilfsmittel sowie Hilfestellung und Vermittlung beim Zugang dazu von Seiten der Serviceeinrichtungen der Hochschulen
- » Fachliche Leitung von Aufbereitungsstellen auch von Seiten der Serviceeinrichtungen der Hochschulen
- » Sicherstellung der zeitgerechten Bereitstellung von Lernunterlagen

Lehrende

- » Lehrmaterialien und Inhalte müssen in einem angemessenen Zeitraum vor den Lehrveranstaltungen von den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden.
- » Lehrende müssen dafür Sorge tragen, dass Sitzplätze in der ersten Reihe für Studierende zur Verfügung stehen, die diese benötigen.
- » Power Point Folien müssen in normierter Schriftgröße bereitgestellt werden.
- » Rechtlicher Schutz und Durchgriffsrechte bei Fehlverhalten und Übergriffen von Lehrenden gegenüber Studierenden müssen von der Hochschulverwaltung sichergestellt werden.
- » Lehrende müssen von der Hochschule mit genügend Informationen versorgt und sensibilisiert werden, damit sie bedarfsgerecht mit den individuellen Bedürfnissen der Studierenden umgehen können.

Beratungsangebot

- » Information für Lehrende, Studierende, Betroffene und nicht Betroffene sowie potenzielle Studierende muss von den Servicestellen sinnvoll aufbereitet und weitergeben werden.
- » Rechtliche Beratung und Begleitung in Streitfällen durch gegebene juristische Fachkenntnis von Seiten der ÖH muss angeboten werden.
- » Implementierung von Informationen für Studierende mit Beeinträchtigung(en) und oder Behinderung(en) in Erstsemestrigentutorien von der ÖH.
- » Rechtliche Beratung von Studierenden in Grundfragen muss von Seiten der Hochschulen angeboten werden. Dazu muss an allen Hochschulen eine Ombudsstelle eingerichtet werden.
- » Beratung für das gesamte Hochschulpersonal muss von der Hochschule zur Verfügung gestellt werden.

Partizipation

- » Informationsdiffusion muss sowohl von der ÖH als auch von den Hochschulen aktiv betrieben werden.
- » Betroffenen Studierendengruppen muss vor der Umsetzung von Projekten und baulichen Maßnahmen die Möglichkeit zur Begutachtung eingeräumt werden.

Anwesenheitspflicht

- » Studierende mit Behinderung(en) und oder Beeinträchtigungen müssen von der Anwesenheitspflicht auf Wunsch freigestellt werden.
- » Das Lernziel von prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen muss von Studierenden mit Behinderung(en) und Beeinträchtigung(en) auch ohne Anwesenheitspflicht erreicht werden können.

Arbeiten in Gruppen

- » Wenn von Studierenden durch ein ärztliches Attest nachgewiesen werden kann, dass Gruppenarbeit für sie eine besondere Belastung darstellt, sind sie für einen temporären Zeitraum davon freizustellen.

Psychische Erkrankungen

- » Flächendeckender bundesweiter Ausbau der psychologischen Beratung für Studierende
- » Adäquate Bereitstellung kostenloser Psychotherapieplätze für Studierende an allen Hochschulstandorten
- » Einrichtung von Selbsthilfegruppen an allen Hochschulen

Praktika

- » Studierende mit Behinderung(en) und oder Beeinträchtigung(en) müssen von der Absolvierung von Pflichtpraktika auf Wunsch freigestellt werden.
- » Bei Exkursionen, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung absolviert werden, ist im Besonderen darauf zu achten, dass allen ermöglicht wird, daran teilzunehmen. Dies muss bereits in der Planung berücksichtigt werden.

Daten und Fakten

Die hier genannten Daten und Informationen wurden aus der Studierenden-Sozialerhebung 2015 vom IHS (Institut für höhere Studien) entnommen. Diese Erhebung beinhaltet erstmals einen Zusatzbericht zu Studierenden mit Behinderung(en), chronischen und/oder psychischen Erkrankungen. Verwendete Begriffe und Definitionen wurden aus dieser Untersuchung übernommen.

Studierende mit studienerschwerenden Beeinträchtigung(en)

Nach eigenen Angaben weisen rund 11,6 Prozent aller Studierenden eine oder mehrere studienerschwerende Beeinträchtigungen auf. Dies umfasst chronische, psychische und sonstige Krankheiten sowie Teilleistungsstörungen wie zum Beispiel Legasthenie oder Lernstörungen, sowie Behinderung(en). Hochgerechnet sind das rund 36.760 Studierende.

	2011 Anteil an allen Studierenden ^b	2011 Hochgerechte Anzahl ^c	2015 ^a Anteil an allen Studierenden ^b	2015 ^a Hochgerechte Anzahl ^d
Bewegung	0,6%	ca. 1.770	0,4%	ca. 1.310
Sehen	0,5%	ca. 1.470	0,5%	ca. 1.580
Hören/ Sprechen	0,3%	ca. 1.030	0,3%	ca. 800
Psychisch	3,7%	ca. 11.110	3,8%	ca. 12.190
Allergie/ Atemwege	1,3%	ca. 3.770	1,0%	ca. 3.190
Chronisch-somatisch	3,0%	ca. 8.970	3,1%	ca. 9.900
Teilleistungsstörung	0,5%	ca. 1.520	0,5%	ca. 1.580
Andere	0,8%	ca. 2.510	0,6%	ca. 2.050
Mehrfach	1,4%	ca. 4.350	1,3%	ca. 4.130
Studierende mit studienerschwerender Beeinträchtigung	12,2%	ca. 36.490	11,6%	ca. 36.760

^a Die Grundgesamtheit der Studierenden-Sozialerhebung 2015 unterscheidet sich von 2011 und 2009, da erstmals Privatuniversitäten (mit Ausnahme der Karl Landsteiner Privatuniversität), die Lauder Business School sowie die KPH Edith Stein Innsbruck Teil der Erhebung waren. Das sind hochgerechnet rund 780 Personen mit Beeinträchtigung.

^b Ausgewiesen sind Studierende, deren Studium durch ihre Beeinträchtigung erschwert wird als Anteile an allen Studierenden.

^c Hochgerechnete und gerundete Schätzung auf alle Studierenden zum Befragungszeitpunkt: Sommersemester 2011 bzw. PHs: Wintersemester 2010/11. Exklusive Hochschulen, die nicht Teil der Sozialerhebung sind (Privatuniversitäten, Lauder Business School, FH Militärische Führung, KPH Edith Stein, private PH-Studiengänge für islamische, jüdische oder katholische Religion).

^d Hochgerechnete und gerundete Schätzung auf alle Studierenden zum Befragungszeitpunkt: Sommersemester 2015 bzw. Privatuniv. und PH: Wintersemester 2014/15. Exklusive Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende sowie exklusive Studierende, die nicht Teil der Sozialerhebung sind (siehe Zaussinger et al. 2016: Band 2: Studierende: S. 15).

Zuordnung der Mehrfachnennungen nach Stärke und zeitlichem Ausmaß der studienerschwerenden Beeinträchtigung. Inkl. Doktoratsstudierende.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2011, 2015.

„Studierende mit Behinderung“ bezeichnen

Der Anteil an Studierenden, die angeben eine Behinderung zu haben, ist äußerst gering. So geben nur 0,8 Prozent aller Studierenden (2.600 Personen) an, sich selbst als Studierende mit Behinderung zu sehen. Unter den Studierenden, die angeben an einer studienerschwerenden Beeinträchtigung zu leiden, sind es nur rund 7 Prozent.

Herkunftsland und Unterschiede in der Gesamtverteilung

Bei einer genaueren Betrachtung zeigt sich, dass aus bestimmten Bundesländern vermehrt Studierende mit bestimmten Behinderungen kommen. Exemplarisch hierfür fällt auf, dass aus Salzburg weniger Studierende mit Sehbeeinträchtigung(en) kommen, aus der Steiermark allerdings überdurchschnittlich viele. Das erlaubt unter Umständen die Einschätzung, dass sehbeeinträchtigte Schüler_innen in der Steiermark bedarfsorientierter gefördert werden und besser im Schulsystem integriert sind.

Sichtbare und nicht sichtbare Beeinträchtigung(en)

Nur 6 Prozent der Betroffenen geben an, dass ihre Beeinträchtigungen unmittelbar ersichtlich sind. Zwei Drittel gehen jedoch davon aus, dass ihre Beeinträchtigung nicht ohne Umstände ersichtlich ist, weitere 29 Prozent vermuten, dass ihre Beeinträchtigung nach einiger Zeit ersichtlich wird.

	Bewegung	Sehen	Hören / Sprechen	Psychisch	Allergie / Atem- wege	Chronisch- somatisch	Teilleistungsstö- rung	Andere	Mehrfach	Studierende mit Beeinträchtigung
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Wahrnehmbarkeit der Beeinträchtigung durch Dritte										
Ja, sofort	23%	21%	8%	2,1%	7%	4%	1,4%	5%	10%	6%
Ja, wahrscheinl. nach einiger Zeit	26%	38%	51%	25%	44%	27%	30%	12%	36%	29%
Nein, nicht ohne weiteres	51%	42%	41%	73%	49%	69%	68%	84%	54%	65%
Ausmaß der beeinträchtigungsbedingten Studienschwierigkeiten										
Sehr stark	10%	16%	14%	34%	10%	15%	14%	10%	23%	21%
Stark	26%	32%	39%	36%	30%	34%	36%	25%	30%	33%
Mittel	29%	34%	26%	22%	36%	33%	31%	38%	33%	29%
Schwach	35%	18%	20%	8%	24%	18%	19%	27%	14%	16%
Zeitpunkt des erstmaligen Auftretens der Beeinträchtigung										
Seit der Geburt bzw. frühen Kindheit	22%	32%	36%	5%	25%	10%	24%	10%	17%	13%
Nach dem 3. Geburtstag, vor der Einschulung	4%	14%	20%	5%	19%	6%	13%	3%	11%	8%
Nach Einschulung, vor Studienbeginn	42%	40%	30%	53%	42%	46%	58%	48%	44%	48%
Nach Studienbeginn	32%	14%	15%	37%	15%	38%	5%	39%	28%	31%
Einstufung durch das BASB und Behindertenpass										
Behindertenpass	27%	15%	17%	2%	1%	4%	k.A.	8%	7%	5%
GdB >= 50%, aber kein Behindertenpass	2%	1%	8%	1%	2%	2%	1%	4%	2%	2%
GdB < 50%	11%	5%	8%	2%	4%	6%	2%	5%	7%	4%
Keine Einstufung	59%	79%	68%	95%	94%	89%	96%	82%	84%	89%
Anteil mit Behindertenpass, wenn GdB >= 50%	92%	91%	n.a.	57%	n.a.	64%	k.A.	66%	77%	71%

BASB = Bundesamt für Soziales und Behindertenwesen - Sozialministeriumsservice (früher Bundessozialamt).

GdB = Grad der Behinderung.

k.A.: keine einzige Angabe im Sample.

n.a.: Für Fallzahlen <30 sind keine Werte ausgewiesen.

Inkl. Doktoratsstudierende.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2015.

Tabelle 2 Ausgewählte beeinträchtigungsspezifische Merkmale nach Form der Beeinträchtigung (Spaltenprozent); Quelle: IHS 2015, S.21

Der Behindertenpass und die Bekanntgabe von Beeinträchtigung(en)

Oft befürchten Studierende Nachteile im Erwerbsleben und auch an der Hochschule, wenn sie einen Behindertenpass vorlegen. Dies und die Angst vor Stigmatisierung geben 58 Prozent der Betroffenen als Begründung für das Nichtbeantragen des Passes an. Des Weiteren sagen 29 Prozent der Betroffenen, dass sie nichts über den Behindertenpass wissen.

	Gesamt
Befürchtete Stigmatisierung / Nachteile im Erwerbsleben	37%
Ich wusste nicht, dass ich einen Behindertenpass beantragen kann.	29%
Befürchtete Stigmatisierung / Nachteile an der Hochschule	21%
Aufwändige Behördenwege	19%
Antrag abgelehnt	k.A.
Anderer Grund	29%

k.A.: keine einzige Angabe im Sample.

Mehrfachnennungen möglich.

Inkl. Doktoratsstudierende.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2015.

Tabelle 3 Gründe, weshalb kein Behindertenpass [Nur Studierende, die trotz Einstufung ihrer Behinderung von mindestens 50% keinen Behindertenpass haben]; Quelle: IHS 2015, S. 26

Umgang mit Barrieren im Studienalltag

Aus der Studierenden-Sozialerhebung geht hervor, dass Anlaufstellen für Barrierefreiheit wenig genutzt werden. Gründe dafür sind fehlende Information aber auch geringes Vertrauen in die Anlaufstellen sowie die Wirksamkeit einer Beschwerde. Mehr als 50 Prozent der Studierenden mit Problemen aufgrund mangelnder Barrierefreiheit haben nicht versucht, ihre Lage zum Positiven zu verändern - „Ich glaube nicht, dass sich an meiner Situation etwas geändert hätte“ ist der am häufigsten genannte Grund.

	Bewegung	Sehen	Hören / Sprechen	Psychisch	Allergie / Atemwege	Chronisch-somatisch	Teilleistungsstörung	Andere	Mehrfach	Studierende mit Beeinträchtigung
Beeinträchtigungsbedingte Schwierigkeiten im Studienjahr 2014/2015										
Prüfungsmodus	15%	17%	21%	34%	12%	19%	59%	22%	26%	26%
Fehlen aufbereiteter Lehr-/Lernmaterialien	4%	17%	13%	4%	2,8%	3%	5%	2,7%	8%	5%
Studienunterbrechungen	33%	16%	12%	37%	20%	38%	7%	32%	40%	33%
Bauliche Gegebenheiten der Hochschule	22%	8%	10%	1,0%	1,3%	1,9%	0,7%	3%	5%	3%
Studienorganisation	17%	14%	10%	33%	14%	25%	12%	25%	27%	25%
Fehlendes Serviceangebot	5%	3%	6%	1,4%	0,4%	0,7%	1,9%	2,3%	2,1%	1,6%
Mangel an Ernährungsangebot	1,5%	4%	6%	4%	14%	16%	5%	6%	16%	10%
Zeitliche Vorgaben bei Prüfungsleistungen	14%	16%	12%	31%	6%	17%	28%	19%	22%	22%
Gestaltung von LV	10%	20%	35%	26%	5%	10%	15%	9%	17%	17%
Abwicklung von Förderanträgen	2,9%	2,2%	k.A.	2,1%	0,3%	0,9%	0,4%	0,1%	3%	1,6%
Andere Schwierigkeiten	11%	10%	16%	11%	12%	9%	8%	10%	9%	10%
Keine konkreten Schwierigkeiten im STJ 2014/2015	28%	35%	24%	18%	47%	29%	24%	35%	28%	27%
An wen haben Sie sich bei beeinträchtigungsbedingten Schwierigkeiten gewendet?										
Lehrende	35%	37%	33%	23%	30%	27%	20%	21%	29%	26%
Andere Studierende	27%	44%	36%	31%	39%	33%	26%	29%	31%	32%
Studienprogrammleitung/Studiengangsleitung	6%	4%	2,5%	5%	4%	4%	4%	5%	7%	5%
Studierendenvertretung/ÖH	5%	9%	0,7%	5%	4%	4%	5%	4%	7%	5%
Behindertenbeauftragte_n bzw. entsprechende Ansprechperson in der Hochschule	11%	11%	9%	2,5%	k.A.	1,4%	1,6%	1,8%	5%	3%
Dekanat/Rektorat/Prüfungsreferat	2,7%	2,0%	4%	2,6%	2,2%	2,4%	2,4%	3%	3%	2,6%
Ombudsstelle für Studierende	0,7%	1,8%	k.A.	1,3%	1,1%	0,4%	0,5%	1,7%	0,8%	1,0%
Behindertenanwaltschaft im Sozialministerium	0,5%	1,7%	0,9%	0,2%	k.A.	0,2%	k.A.	0,4%	0,5%	0,3%
Keine dieser Personen/Stellen	51%	39%	49%	55%	48%	53%	62%	59%	51%	53%
Warum haben Sie sich an keine Person/Stelle an der Hochschule gewendet?										
Ich glaube nicht, dass dies etwas an meiner Situation geändert hätte.	46%	51%	55%	65%	67%	69%	68%	76%	64%	66%
Zu viel Aufwand gewesen.	15%	18%	10%	10%	13%	12%	13%	4%	15%	11%
Hemmungen, mich aufgrund beeintr. bedingten Problemen an jmd. zu wenden.	14%	16%	27%	45%	6%	16%	26%	21%	24%	28%
Ich will/wollte meine Probleme alleine lösen	44%	28%	40%	45%	34%	32%	32%	42%	39%	39%
Weil mich zuletzt auch niemand angemessen unterstützen konnte.	5%	k.A.	4%	11%	7%	8%	7%	5%	9%	9%
Steht mir nicht zu, aufgrund meiner Schwierigk. um Unterstützung anzusuchen.	25%	16%	13%	34%	32%	23%	27%	23%	29%	28%
Ich wusste niemanden, den ich um Unterstützung/Beratung bitten konnte.	13%	3%	12%	22%	7%	14%	12%	11%	20%	17%
Weil ich dadurch Nachteile im weiteren Studium befürchte.	6%	1,6%	12%	15%	2,0%	4%	10%	11%	12%	10%
Weil ich befürchte, dadurch von anderen Studierenden gemieden zu werden.	5%	3%	1,9%	12%	2,1%	2,1%	7%	10%	5%	7%
Ich will/wollte meine Beeinträchtigung nicht preisgeben.	15%	12%	28%	46%	12%	24%	28%	40%	24%	33%
Ich will keine Sonderbehandlung	37%	30%	53%	36%	30%	33%	41%	28%	34%	35%
Aus anderen Gründen	15%	11%	5%	7%	12%	5%	12%	6%	6%	7%

Inkl. Doktoratsstudierende. **Quelle:** Studierenden-Sozialerhebung 2015.

Tabelle 4 Schwierigkeiten im Studium und Lösungsmaßnahmen nach Form der Beeinträchtigung (Spaltenprozent); **Quelle:** IHS 2015, S. 37

Barrieren für Studierende mit Behinderung(en)

Einleitend muss bemerkt werden, dass dieser Problemaufriss keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Ein solcher könnte wohl auch schwer erfüllt werden, weil die vorliegenden Probleme dafür zu mannigfaltig und unterschiedlich sind. So ergibt sich aus der Heterogenität der einzelnen Studierendengruppen eine Vielfalt an unterschiedlichen Bedürfnissen und Barrieren, die abgebaut werden müssen. Im Allgemeinen fehlt es jedoch an Maßnahmen zum Ausgleich von Barrieren für die Betroffenen, von denen sie auch tatsächlich profitieren.

Informationsstand vor Studienbeginn

Es fehlt ein breites, barrierefreies und bedarfsorientiertes Informationsangebot, das schon an Schüler_innen und Maturant_innen herangetragen wird. Ein solches würde verhindern, dass viele potentielle Studierende Schwierigkeiten damit haben, überhaupt in Erfahrung zu bringen, dass es spezielle Beratungsangebote und teils auch finanzielle Förderungen für sie gibt.

Zulassung und Eignung

Die Probleme beginnen für Studienanfänger_innen meist schon bei der Anmeldung an der jeweiligen Hochschule. So werden Studienanfänger_innen gleich zu Beginn vor die Frage gestellt, ob und vor allem auch wie und wo sie ihre Behinderung(en) und deren Grad (z.B. 30, 50, 70%) angeben oder ob sie diese lieber verschweigen. Viele Betroffenen entscheiden sich für zweiteres, die vorhandenen Regelungen zum Nachteilsausgleich der Studierenden basieren aber auf deren Bekanntgabe.

Studierende, die eine Behinderung bei der Anmeldung bekannt geben, werden an vielen Hochschulen von Zulassungsverfahren wie der Studieneingangsphase oder diversen Eignungsprüfungen freigestellt. Schwierig gestaltet sich hier jedoch die Situation an den Pädagogischen Hochschulen, weil gerade dort Studierende mit Behinderung(en) gar nicht erst zu den Eignungsprüfungen zugelassen werden, also schon von vornherein vom Studium ausgeschlossen werden.

Infrastruktur

Die bauliche Substanz unserer Hochschulen ist gespickt mit Barrieren und Hürden, wie beispielsweise zu schmalen Türen oder fehlenden Rampen beziehungsweise Liften, um Treppen und Stufen überwindbar zu machen. Hier ist unweigerlich der Einsatz größerer finanzieller Mittel erforderlich – wohl ein Hauptgrund dafür, dass die Frist für diese Umbauten im Nationalen Aktionsplan auf 2020 verschoben wurde.

Darüber hinaus sind auch kleinere Ergänzungen von Nöten, die mit geringem Kostenaufwand Schritt für Schritt umgesetzt werden können. So führt zum Beispiel unzureichende Beleuchtung in Gängen und Stiegenhäusern für Menschen mit Sehbeeinträchtigung(en) zu Orientierungsproblemen und stellt eine Gefahrenquelle dar. Gefahrenquellen können auch nicht gekennzeichnete Gegenstände sein, die unerwartet auf Gängen oder Toiletten stehen, in etwa Putzkübel oder Leitern.

Des Weiteren sind beispielsweise noch nicht alle Hörsäle und Unterrichtsräume mit Lautsprechern und Mikrofonen ausgestattet, dabei wäre das für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen essentiell.

Stockwerke, Räume und Bedienelemente in Liften sind an Hochschulen meist nicht mit einer tastbaren Kennzeichnung versehen. Bei Bedienelementen in Liften und zum Beispiel auch Türklinken kommt noch erschwerend hinzu, dass diese oft in einer Höhe angebracht sind, die nicht für alle erreichbar ist. Auch mangelt es an ertastbaren Raumplänen, die zumindest im Eingangsbereich der jeweiligen Hochschulgebäude vorhanden sein müssen.

Auch die mangelnde Bereitstellung von Vorlesungs-Übertragungen kann als Beispiel genannt werden und erschwert den Studienfortschritt für Studierende, die aufgrund motorischer und/oder psychischer Beeinträchtigung(en) den Studienort nur schwer erreichen. Weiters stehen zu wenige Lehrveranstaltungsmaterialien zum Download bereit, dies stellt für Studierende, die während der Vorlesung nicht alles im vollen Maße hören, sehen oder verschriftlichen können, eine Barriere dar.

Gehörlose Studierende, die Gebärdensprachdolmetscher_innen benötigen, um Lehrveranstaltungen folgen zu können, sind aufgrund des erheblichen Aufwandes und finanzieller Zusatzkosten benachteiligt.

Einzelne Projekte wie „GESTU - gehörlos erfolgreich studieren“ an der Technischen Universität Wien, das vom Verein VÖGS initiiert wurde, feiern zwar große Erfolge, sind bisher aber auf einzelne Hochschulstandorte beschränkt.

Solange nicht an jeder Hochschule Gebärdensprachdolmetscher_innen, Mitschriethilfen und persönliche Assistenzen zur Verfügung stehen, sondern Studierende diese selbst organisieren und bezahlen müssen, ist es ihnen nicht möglich im gesetzlich verankerten Ausmaß von 30 ECTS pro Semester zu studieren. Das gleiche gilt für Blindenarbeitsplätze, wo die digitale Aufbereitung von Textvorlagen erfolgt, die nicht barrierefrei sind. Nach der Bearbeitung werden die Unterlagen zur Verfügung gestellt. Erschwerend kommt aber hinzu, dass die Dauer der Bearbeitung von der Verfügbarkeit der Unterlagen und den Kapazitäten der Mitarbeiter_innen abhängig ist.

An den meisten Hochschulen gibt es keine Rückzugsmöglichkeiten für Studierende. Das ist insbesondere für Studierende mit psychischen Beeinträchtigung(en) ein großes Problem, für die entsprechende Räume eine Notwendigkeit darstellen können, um sich in einem geschützten Umfeld wieder sammeln zu können.

Auch Diabetiker_innen, die sich regelmäßig Insulin spritzen und alle anderen, die in regelmäßigen Abständen Medikamente einnehmen müssen, könnten davon profitieren.

Nicht alle Unterrichtsräume und vor allem Computerräume sind mit unterfahrbaren Tischen versehen. Dadurch ist die Arbeit in diesen Räumen für Rollstuhlfahrer_innen nur eingeschränkt möglich.

Abschließend ist es wichtig zu betonen, dass die nicht diätetische Kennzeichnung von Speisen in der Mensa ein Grund dafür ist, dass nicht alle dieses günstigere Angebot wahrnehmen können und so die ohnehin höheren Lebensmittelausgaben für diejenigen, die sich streng diätetisch ernähren müssen, noch weiter ansteigen.

Zeitbudget

Auch beim Zeitbudget sind viele benachteiligt. So ist es beispielsweise Studierenden mit motorischen Behinderung(en)/Beeinträchtigung(en) oder Sehbeeinträchtigung(en) schlichtweg nicht möglich innerhalb von kurzen Pausen von einem Raum oder Gebäude zum anderen zu gelangen. Die Vorbereitung für Lehrveranstaltungen und Prüfungen dauert länger, wenn der Stoff erst speziell aufbereitet werden muss, die Prüfungsdichte ermöglicht oft keine Pausen. Auch Erschöpfung, die durch den Druck der Anpassung an nicht-behinderte Normen entsteht, ist Thema, beim Lernen wie auch in Prüfungen.

Lehrmaterialien

Power Point Folien, die im Hochschulalltag gerne verwendet werden, unterliegen keiner Normierung bezüglich Schriftgröße und Farbe. Hier wäre es wichtig, eine Normierung festzulegen, die Standards für eine ausreichende Lesbarkeit dieser Materialien setzt.

Zusätzlich benötigen unter anderem ÖGS-Dolmetscher_innen und persönliche Assistenzen die Lehrmaterialien früh genug, um sich angemessen vorzubereiten zu können.

Lehrende

Große Probleme entstehen außerdem aufgrund der mangelnden Bereitstellung von Lerninhalten und Unterrichtsmaterialien seitens der Lehrenden. Die besonderen Bedürfnisse von Studierenden, die ÖGS-Dolmetscher_innen oder persönliche Assistenzen benötigen, wie auch von Studierenden, die Probleme beim Verfassen von Mitschriften haben, erfordern dies jedoch. Ansprüche auf geistiges Eigentum seitens der Lehrenden können hierbei häufig ein Hindernisgrund sein, ein Entgegenkommen des Lehrkörpers wäre in solchen Fällen angebracht. Oft fehlt es den Lehrenden an den nötigen Informationen in Bezug auf den Umgang mit den Bedürfnissen von Studierenden mit Behinderung(en) beziehungsweise Beeinträchtigung(en). Eine breite Bereitstellung von Informationen zu diesen Themen kann Lehrende dabei unterstützen, in diesen Fällen adäquat zu reagieren und den Hochschulalltag für alle konstruktiver zu gestalten.

Beratungsangebot

Laut der Zusatzstudie der Studierenden-Sozialerhebung kennen lediglich 12 Prozent aller Studierenden mit Beeinträchtigung(en)/Behinderung(en) die Behindertenbeauftragten an ihrer Hochschule. Weiters geben 10 Prozent an, dass es die entsprechende Ansprechperson gar nicht gibt, oder ihnen deren Existenz nicht bekannt ist. Nur ein Viertel, derer, die wissen, dass es die Behindertenbeauftragten gibt, sagen, sie haben sich nicht an den_die Behindertenbeauftragte gewandt, weil sie dachten diese_r sei nicht für sie zuständig bzw. sie hätten in diesem Zusammenhang nicht an die Möglichkeit gedacht, sich dorthin zu wenden. Bedarfsorientierte Beratung und ein präsenten Informationsangebot sind unter diesen Bedingungen nur schwer umzusetzen.

Das Beratungsangebot der Psychologischen Student_innenberatung kann vielen Menschen mit psychischen oder Mehrfachbeeinträchtigung(en)/Behinderung(en) das Studieren erleichtern. Es besteht allerdings nicht an allen Hochschulstandorten und das Budget ist beschränkt, weshalb das Angebot begrenzt ist und nicht allen Studierenden ausreichend Hilfestellung geboten wird.

3 ÖH-Helpline: <http://www.oeh.ac.at/studierenleben/soziales-und-geld/helpline/>

Partizipation

Die Notwendigkeit der Partizipation von Betroffenen zeigt sich im Besonderen bei der Umsetzung von Maßnahmen zum Nachteilsausgleich. So wurde beispielsweise bei der Implementierung eines Blindenleitsystems im „Neuen Institutsgebäude“ (NIG) der Universität Wien zwar hohes Engagement bewiesen, eine inklusive Hochschule zu schaffen, allerdings wurde beispielsweise nicht daran gedacht, dieses graue Blindenleitsystem auf dem grauen Boden des NIG farblich auch so hervorzuheben, dass es auch für Menschen mit Sehbeeinträchtigung(en) sichtbar ist.

Wäre den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt worden, sich noch vor der Umsetzung einzubringen und wären die Anliegen der Betroffenen mit Sehbeeinträchtigung miteinbezogen worden, so hätten auch sie davon profitieren können.

Anwesenheitspflicht

Im Besonderen hat die Zahl der Studierenden mit psychischen Erkrankungen in den letzten Jahren gravierend zugenommen. Diese Erkrankungen sind für Andere nicht sichtbar oder erkennbar und werden von den betroffenen Studierenden meist nur ungern angegeben – vor allem wenn es sich um stärkere Beeinträchtigung(en) handelt. Gerade diese Gruppe von Studierenden würde von einem flexibleren, weniger verschulden Hochschulsystem stark profitieren, weil starre Anwesenheitszeiten in Lehrveranstaltungen, bestimmte Prüfungsmodalitäten und Leistungsdruck für sie schwerer wiegen als für Studierende ohne Beeinträchtigung(en). Die engen Vorgaben erfordern ein straffes Zeitmanagement. Dem nachzukommen, ist vielen nicht möglich.

Arbeiten in Gruppen

Ängste führen oft dazu, dass das Arbeiten in Gruppen und das Referieren vor anderen für Studierende mit Behinderung(en)/Beeinträchtigung(en) zur Qual wird.

Im Fall von Exkursionen im Rahmen einer Lehrveranstaltung wird es nicht immer allen möglich gemacht, teilzunehmen. Auch das stellt eine Diskriminierung für die betroffenen Studierenden dar.

Praktika

Eine weitere große Hürde stellen die Bewerbung und Absolvierung von Pflichtpraktika dar, die im Curriculum verankert sind und ohne die der Studienabschluss nicht möglich ist. Bei der Bewerbung werden Studierende mit Behinderung eindeutig benachteiligt und unter großen Druck gesetzt, nicht-behinderten Normen zu entsprechen (z.B. Arbeitszeiten, Arbeitsdau-

er, ...). Während des Praktikums ergeben sich wiederum Probleme aus der Doppelbelastung von Arbeit und Studium und dem hohen zeitlichen Leistungsausmaß, das sich daraus ergibt.

Das erschwert umso mehr die Absolvierung freiwilliger Praktika, die von Arbeitgeber_innen inzwischen meist vorausgesetzt werden. Dies benachteiligt Studierende mit Behinderung zusätzlich am Arbeitsmarkt.

Maßnahmen und Forderungen

Es müssen alle Student_innen, unabhängig davon, welchen Barrieren sie gegenüberstehen und unabhängig von der Hochschule, an der sie studieren, möglich sein, mind. 60 ECTS im Jahr oder mind. 30 ECTS pro Semester erfolgreich absolvieren zu können.

Die vielseitigen Probleme, denen Studierende mit Behinderungen an Österreichs Hochschulen gegenüberstehen, sind auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. Zum einen gehen die Strukturen an den Hochschulen oft an den Interessen beeinträchtigter Studierender vorbei, weil sie weder barrierefrei sind noch Partizipations- und Feedbackmöglichkeiten für Betroffene erlauben oder nicht den Standards entsprechen. Zum anderen wirkt sich die strukturelle Mangelwirtschaft, die an Österreichs Hochschulen betrieben wird, auch massiv auf den Bereich der Barrierefreiheit aus, weshalb es gerade hier zu groben Defiziten kommt.

Zielsetzung

Das Ziel der hier genannten konkreten Maßnahmen und Forderungen ist die Schaffung eines inklusiven Hochschulraums in Österreich. Studierende mit Behinderung(en) bzw. Beeinträchtigung(en) sind im österreichischen Hochschulsystem nach wie vor strukturell benachteiligt. Zur Etablierung eines inklusiven tertiären Bildungssektors müssen diese Benachteiligungen erst ausgeglichen werden.

Leitprinzipien

Um das Ziel des inklusiven tertiären Bildungssektors und die Beseitigung der im Rahmen unserer Arbeitsgruppe und darüber hinaus identifizierten Probleme zu erreichen, orientieren sich alle unsere Forderungen an vier Kriterien, die in jedem Fall erfüllt sein müssen. Nur durch die Verwirklichung dieser vier Leitlinien kann das Ziel eines barrierefreien tertiären Bildungssektors nachhaltig erreicht werden.

Information: Sowohl Studierende als auch solche, die es gerne werden wollen, benötigen Information, um ihr Hochschulstudium bestreiten zu können. Derzeit wird diese nur unzureichend oder nicht barrierefrei bereitgestellt. Dass viele der Studierenden mit Behinderung(en)/ Beeinträchtigung(en) nicht über ihre Rechte Bescheid wissen, ist nur ein Beispiel dafür. Eine permanente Informationsdiffusion für Studierende, Schüler_innen wie auch Lehrende ist daher der unbedingt notwendige Grundstein der Umsetzung einer barrierefreien Hochschule.

Professionalisierung: Ohne professionelle Aufbereitung kann Barrierefreiheit für Studierende mit Beeinträchtigung(en) bzw. Behinderung(en) nicht umgesetzt werden. Lehrmaterialien, die nicht barrierefrei aufbereitet werden, können von den Studierenden nicht genutzt werden. Nur eine Professionalisierung der zuständigen Stellen kann solchen Mängeln vorbeugen.

Standardisierung: Eine weitere wesentliche Voraussetzung zur Barrierefreiheit ist die Etablierung von Standards. Nationale wie internationale Normen, die sich bewährt haben, müssen jedenfalls befolgt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass manche Gruppen benachteiligt werden oder keine ausreichende Verbesserung des Status Quo erzielt werden kann.

Partizipation: Viele der Fehlentwicklungen und Probleme im derzeitigen Hochschulsystem lassen sich auf nicht vorhandene Partizipationsmöglichkeiten für betroffene Studierende zurückführen. Ein Einbeziehen aller Betroffenen ist daher unerlässlich. Unter der Prämisse, einen inklusiven Hochschulraum schaffen zu wollen, muss Partizipation und damit Teilhabe unbedingt verwirklicht werden.

Auf diesen vier Kriterien basierend schlagen wir einen Maßnahmenkatalog vor, der zu einer strukturellen Änderung der derzeitigen Situation von aktiven und potentiellen Studierenden führt. Diese Maßnahmen betreffen sowohl die Bundesebene als auch die einzelnen Hochschulen selbst und sind unbedingt notwendig, um eine Situation im österreichischen Hochschulraum zu schaffen, die Studierenden mit Behinderung(en) bzw. Beeinträchtigung(en) eine gerechte Teilhabe an Bildung ermöglicht.

Anschließend an die Vorstellung und Implementierung dieser Struktur wird des Weiteren noch ein Set an Forderungen dargelegt, welches die identifizierten Probleme direkt adressiert und somit auf unmittelbare Verbesserungen abzielt. Es ist jedoch wichtig herauszustreichen, dass diese Forderungen zwar die unmittelbaren Probleme lindern, ein inklusiver Hochschulraum im Endeffekt aber nur mit Hilfe der vorgeschlagenen Neustrukturierung erreicht werden kann.

Maßnahmen

Um die strukturellen Defizite im Bereich der Barrierefreiheit nachhaltig zu beseitigen und damit Inklusion zu schaffen, muss die Idee der Behindertenbeauftragten an den Hochschulen überdacht und unter Berücksichtigung der Leitprinzipien neu strukturiert werden. Die Anforderungen an die Beauftragten sind de facto zu hoch, denn in Anbetracht der Zahl der Betroffenen können die vielseitigen Leistungsansprüche nicht von Einzelpersonen bewältigt werden. Auch im Sinne der Partizipation Betroffener schlagen wir deshalb eine Neustrukturierung, bestehend aus zwei Säulen auf den beiden Ebenen Bund und Hochschule vor:

Sowohl auf der Ebene des Bundes als auch auf der Ebene der Hochschule müssen jeweils eine Servicestelle und ein Kontrollgremium errichtet werden. Während die Servicestelle als eine Art Dienstleistungseinrichtung anzusehen ist, hat das Kontrollgremium eine Monitoring-Funktion gegenüber der Servicestelle.

Das Zusammenwirken dieser beiden Säulen auf den beiden Ebenen Bund und Hochschule kann die derzeitigen Probleme aushebeln, deren erneute Entstehung verhindern, trägt dem gestiegenen Bedarf Rechnung, orientiert sich an der Heterogenität der Barrieren und kann zudem gleichzeitig Partizipation für viele schaffen, ohne dabei auf Professionalität verzichten zu müssen.

Hochschulkonferenz

Die Errichtung einer eigenen Arbeitsgruppe „Barrierefreie Hochschule“ wird als unerlässlich angesehen, weil nur hier in Kooperation mit Hochschul- und Studierendenvertreter_innen ein stringentes und sinnvoll umsetzbares Konzept mit dem Ziel eines inklusiven Hochschulraums erarbeitet werden kann.

Die genaue Ausarbeitung, Zusammensetzung, Größe und Einrichtung der beiden Säulen Servicestelle und Kontrollgremium – hochschulintern sowie bundesweit – muss in dieser Arbeitsgruppe „Barrierefreie Hochschule“ der Hochschulkonferenz geschehen. Die grundsätzliche Struktur sowie die Anforderungen an diese beiden Säulen werden im Folgenden beschrieben:

Servicestelle – Beschreibung der Idee und Anforderungsprofil

Als zentraler Teil der Hochschulverwaltung wird eine Servicestelle eingeführt, deren Angestelltenzahl sich einerseits an der Größe der Hochschule orientiert, die sich andererseits aber im Sinne des Zieles, mehr Möglichkeiten der Teilhabe zu schaffen, nicht nach der derzeitigen Anzahl betroffener Studierender richten kann. Unabhängig von der Größe der jeweiligen Hoch-

schule werden mindestens zwei Mitarbeiter_innen vorgesehen, je nach Anzahl an Studierenden muss die Angestelltenzahl nach einem zu definierenden Maßstab erhöht werden. Die Anzahl der Mitarbeiter_innen für die bundesweite Serviceeinrichtung muss ebenso ausreichend hoch kalkuliert werden, sodass die ihr zugewiesenen Aufgaben sowohl zeitgerecht als auch professionell umgesetzt werden können. Die Mitarbeiter_innen der Servicestellen müssen über entsprechende Qualifikationen verfügen, die es ihnen erlauben, die ihnen zugewiesenen Aufgaben professionell umzusetzen. Um dies zu gewährleisten, wird ein Bewerbungsverfahren festgeschrieben, welches ein Hearing beim jeweiligen Gremium an der Hochschule verpflichtend vorsieht. Nur durch die Zustimmung des Gremiums kann ein Anstellungsverhältnis beschlossen werden.

Servicestelle an den Hochschulen

Der hochschulinternen Servicestelle werden jedenfalls folgende Aufgaben zugewiesen, weitere können je nach Bedarf jederzeit hinzukommen:

Rechtliche und inhaltliche Beratung

- » Rechtliche Beratung von Studierenden in Grundfragen
- » Beratung für das gesamte Hochschulpersonal

Informationsdiffusion

- » Koordination und Organisation der Vernetzung von Studierenden, mindestens zwei Mal pro Semester
- » Aufarbeitung und Weitergabe von Information für Lehrende, betroffene wie auch nicht oder potenziell betroffene Studierende
- » Implementierung von Information für Studierende mit Beeinträchtigung(en)/ Behinderung(en) in Erstsemestrigentutorien
- » Erstellung eines barrierefreien und bedarfsgerechten Infosheets (Papierform und digital), das bei der barrierefreien Erstinskription ausgehändigt wird und über die bestehenden Beratungsangebote informiert
- » Informationen für potentielle Studierende zu hochschulspezifischen Inhalten

Zugang zu Bildung und Unterlagen

- » Koordination und Bereitstellung notwendiger Assistenz und technischer Hilfsmittel, sowie Hilfestellung und Vermittlung beim Zugang dazu

Fachliche Leitung der Aufbereitungsstellen

- » Koordination der zeitgerechten Bereitstellung von Lernunterlagen

Bauliche Barrieren

- » Abbau von baulichen und organisatorischen Barrieren
- » Ausbau von technischer Unterstützung
 - Treppenlifte
 - Mikrofone/Lautsprecher
 - Aufsicht über ausreichende Beleuchtung der Hochschulräumlichkeiten, des ordnungsgemäßen Zustands derselben etc.
- » Bereitstellung von Rückzugsräumen

Sachleistungen

- » Koordination der diätetischen Kennzeichnung des Mensaessens
- » Koordination der Errichtung von Ruheräumen und Rückzugsmöglichkeiten speziell für Studierende mit Beeinträchtigung(en)
- » Erhöhte Sachleistungen beziehungsweise höhere Materialaufwendungen werden von der Hochschule übernommen

Durchgriffsrechte

- » Zugang zu arbeitsrechtlichen Maßnahmen gegenüber Lehrenden und der Verwaltung sowie Durchgriffsrechte gegenüber Lehrenden und der Verwaltung gemäß Arbeitsrecht
- » Sanktionsmöglichkeiten gegenüber Lehrenden und der Hochschule bei Verstoß gegen Barrierefreiheit

Vernetzung und Weiterbildung

- » Vernetzungspflicht national und international mit anderen Hochschulen, Instituten etc.
- » Regelmäßige, fachspezifische Weiterbildungsverpflichtung

Die bundesweite Servicestelle ist allen hochschulinternen Servicestellen übergeordnet und übernimmt damit auch die Koordination und Vernetzung derselben. Damit hat sie im Grunde das gleiche Aufgabenprofil wie die hochschulinternen Stellen, sie wird jedoch zusätzlich mit den anfallenden Koordinations- und Vernetzungsarbeiten betraut. Außerdem wird von der bundesweiten Servicestelle eine zentrale Datenbank der aufbereiteten Skripten eingerichtet und verwaltet. Diese muss in ständiger Kooperation mit den Hochschulen stehen – so kann betroffenen Studierenden eine zeitgerechte und professionelle Aufbereitung der Lehr- und Lernmaterialien garantiert werden.

Daneben stellt die Information potentieller Studierender eine wesentliche Herausforderung dar, die im derzeitigen Bildungssystem schwer vernachlässigt wird. Hier besteht dringender Handlungsbedarf, Angebote und Beratung für betroffene Studierende müssen so ausgeweitet werden, dass Studierenden mit Behinderung(en)/Beeinträchtigung(en) der Einstieg in die Hochschule erleichtert wird.

Kontrollgremium – Beschreibung der Idee, organisatorische Ansiedlung und Zusammensetzung

Es wird ein Kontrollgremium errichtet, das einerseits Maßnahmen und Richtlinien vorschlägt, andererseits zur Kontrollinstanz der Servicestelle wird, indem es deren Arbeit einem ständigen Monitoring unterzieht. Zusätzlich wird Zugang zu Recht bzw. die Sicherung dieses Rechts geschaffen, weil dieses Gremium gleichzeitig eine Beschwerdeinstanz gegen Verstöße gegen die Barrierefreiheit darstellt.

Kontrollgremium an den Hochschulen

An jeder Hochschule wird ein Beirat, der direkt am Rektorat angesiedelt ist, verpflichtend eingeführt. Dieser ist somit keiner Verwaltungsstelle zugeordnet und wird über die Satzung der Hochschule festgelegt, womit dessen Etablierung zur Aufgabe jeder Hochschule selbst wird.

Der Beirat setzt sich aus Studierenden mit körperlichen Behinderungen, Sinnesbehinderungen, chronischen sowie psychischen Erkrankungen zusammen.

Dem hochschulinternen Gremium unterliegen folgende Aufgaben:

Beratung

- » Beratung des Rektorats in Fragen der Barrierefreiheit
- » Vorschläge für Richtlinien und Maßnahmen im Bereich Barrierefreiheit

Monitoring/Kontrolle

- » Monitoring während und nach der Umsetzung von Maßnahmen
- » Bewertung von Einrichtungen bezüglich ihrer Barrierefreiheit durch Überprüfung qualifizierter Personen innerhalb der Hochschule
- » erste Anlaufstelle bei Problemen mit der Servicestelle

Forschungsimpulse

- » Forschung im Bereich Barrierefreiheit anregen (Durchführung durch Institute)

Bundesweites Kontrollgremium

Das bundesweite Kontrollgremium ist wiederum die übergeordnete Stelle seiner hochschulinternen Pendanten. Als übergeordnete Instanz kommen ihm die folgenden Aufgaben zu:

Rechtssicherung

Beschwerdestelle bei Problemen und Verstößen, etwa in Zusammenhang mit abgeänderten Prüfungsmodalitäten, die nicht in der benötigten Form geboten werden.

Monitoring

Kontrolle der Umsetzung der Anforderungen zur Barrierefreiheit an den einzelnen Hochschulen und diesbezügliche Sanktionierung, wenn nötig. Die Umsetzung der Anforderungen zur Barrierefreiheit darf nicht der Autonomie bzw. dem guten Willen der Hochschulen überlassen werden.

- » Forschungsfinanzierung
- » Einrichtung und Verwaltung eines Sonderprojektbudgets für Forschung im Bereich der Barrierefreiheit (finanzielle Förderung von Bachelor- und Masterarbeiten sowie von Dissertationen)

ÖH – Österreichische Hochschüler_innenschaft

Zusätzlich zu diesen beiden Säulen weitet die ÖH ihre derzeit bestehenden Beratungsangebote speziell auf die Bedürfnisse und Interessen von Studierenden mit Behinderung(en)/Beeinträchtigung(en) aus.

Potentielle Studierende

Maturant_innenberatung: Die Maturant_innenberatung der ÖH wird auf Bfi, VHS und alle anderen nicht-traditionellen Bildungswege ausgeweitet, um gerade Menschen mit Behinderung(en) bzw. Beeinträchtigung(en), die nicht über den traditionellen Weg ein Hochschulstudium beginnen, zu erreichen.

Studieren Probieren: Entsprechende Ausweitung für Menschen mit Behinderung(en)/Beeinträchtigung(en).

Struktur

Außerdem wird ein Referat für Barrierefreiheit eingerichtet, welches sich aus einer Referent_in, 2 Sachbearbeiter_innen und einer Jurist_in zusammensetzt.

Die zentrale Aufgabe des Referats ist die politische Vertretung betroffener Studierender. Zu diesem Kernbereich zählen die politische Interessensvertretung, der Abbau gesellschaftlicher Barrieren und die Förderung gesellschaftlicher Akzeptanz durch gezieltes Lobbying, Kampagnen und Informationsaufbereitung.

Daneben übernimmt das Referat, zusätzlich zu den bereits oben angeführten Verantwortungen der Sachbearbeiter_in, folgende Aufgaben:

Rechtsberatung

- » Rechtliche Beratung und Begleitung in Streitfällen durch Jurist_innen

Forschungsfinanzierung

- » Einrichtung und Verwaltung eines Sonderprojektbudgets an der ÖH für Forschung im Bereich der Barrierefreiheit (finanzielle Förderung von Bachelor- und Masterarbeiten sowie von Dissertationen)

Monitoring

- » Überprüfung der Barrierefreiheit durch qualifizierte Personen

An den lokalen ÖHs sollte zudem auch jeweils ein_e Sachbearbeiter_in für Barrierefreiheit angestellt werden bzw. soll im Falle einer sehr kleinen lokalen ÖH eine Person im Sozialreferat oder im Referat für Bildungspolitik speziell für Fragen der Barrierefreiheit zuständig sein. Dadurch kann die politische Arbeit, etwa die Schaffung gesellschaftlicher Akzeptanz und der Abbau gesellschaftlicher Barrieren, unter Teilhabe Studierender gezielt vorangetrieben werden. Außerdem besteht eine wichtige Aufgabe darin, interessierte bzw. betroffene Studierende in die etablierten Gremien zu entsenden – sowohl von Seiten der lokalen ÖHs für die hochschulinternen Gremien als auch von Seiten der Bundesvertretung für das bundesweite Gremium.

Zusammenfassung

Auf dem Weg zu einem inklusiven Hochschulraum hat Österreich noch einen weiten Weg vor sich. Das vorliegende Papier leistet einen Beitrag dazu: Die Orientierung an den vier Leitprinzipien Information, Professionalisierung, Standardisierung und Partizipation legt einen wesentlichen Grundstein zur vollen Teilhabe betroffener Studierender. Darauf aufbauend muss eine Neustrukturierung der derzeitigen Situation an den Hochschulen erfolgen. Das Zusammenwirken einer hochschulinternen Servicestelle mit einem Kontrollgremium sowie einer ihnen übergeordneten bundesweiten Servicestelle

mit dem dazugehörigen Kontrollgremium können diese vier Leitprinzipien erfüllen und sorgen für eine nachhaltige Beseitigung der Barrieren.

Die derzeitigen Defizite betreffend müssen Informationen barrierefrei bereitgestellt und das Beratungsangebot ausgedehnt werden. Durchgriffsrechte wie Kontrollmöglichkeiten müssen eingeführt werden. Dies sind Teilaspekte der umfassenden Maßnahmen, die im Sinne einer Umsetzung barrierefreier Hochschulen dringend nötig sind.

Selbstverständlich können wir im Rahmen von Forum Hochschule nicht alles leisten: Ein weiterer Diskussionsprozess mit allen Beteiligten und Betroffenen ist dringend erforderlich. Vor allem der Abbau gesellschaftlicher Barrieren muss nachdrücklich angeregt werden, denn eine inklusive Hochschule baut auf der Akzeptanz und Kooperation aller Seiten auf

Literaturverzeichnis

Arnadóttir, O. M. & Quinn, G. (2009). The UN Convention on the rights of Persons with Disabilities. European and Scandinavian Perspectives. Martinus Nijhoff Publishers, Leiden.

Institut für Höhere Studien (2015). Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2015. IHS, Wien.

Schwalb, H. & Theunissen, G (Hg.) (2009). Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit.

Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Anteil Studierender mit studienerschwerender Beeinträchtigung an allen Studierenden nach soziodemographischen Merkmalen	167
Tabelle 2	Ausgewählte beeinträchtigungsspezifische Merkmale nach Form der Beeinträchtigung (Spaltenprozent)	169
Tabelle 3	Gründe, weshalb kein Behindertenpass [Nur Studierende, die trotz Einstufung ihrer Behinderung von mindestens 50% keinen Behindertenpass haben].....	170
Tabelle 4	Schwierigkeiten im Studium und Lösungsmaßnahmen nach Form der Beeinträchtigung (Spaltenprozent)	171



Queer- feministische Hochschule

08

Queerfeministische Hochschule

Einleitung

Die Forderung nach Gleichstellung und Gleichbehandlung an Hochschulen ist ein seit mehr als einem Jahrhundert andauernder Kampf gegen bestehende hegemoniale und patriarchale Machtstrukturen, der insbesondere durch den Einsatz queer*feministischer Aktivist_innen zu nachhaltigen Veränderungen geführt hat. Auf Frauen*bewegungen und Arbeiter_innenbewegungen des 19. Jahrhunderts folgten feministische Zusammenschlüsse und Kämpfe zur Erlangung grundlegender bürgerlicher Rechte (Wahl- und Erwerbsrechte) sowie das Recht auf Bildung.¹ Heute beinhaltet der erste Paragraph des Universitätsgesetzes, dass Studierenden und wissenschaftlich tätigen Personen Fertigkeiten vermittelt werden sollen, um zu einer „geschlechtergerechten Gesellschaft beizutragen“ (§ 1, UG).²

Das Universitätsgesetz sieht seit 2002 die Gleichstellung von Frauen und Männern, die Vereinbarkeit von Studium und Beruf mit Betreuungspflichten für Kinder und pflegebedürftige Angehörige sowie die besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von Menschen mit Behinderung als Grundsätze der Universitätsorganisation (§ 2), und legt Frauenförderung und Gleichstellung der Geschlechter als Aufgabe der Universitäten fest (§ 3). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, sind verpflichtende Frauenanteile von mindestens 50% in allen Gremien (§ 20 a), vorzulegende Frauenförderungs- und Gleichstellungspläne (§ 20b), Organisationen der Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen (§ 42) sowie eine Gesamtkoordination für Gleichstellung, Frauenförderung und Geschlechterforschung (§ 19) wichtige Elemente für geschlechtergerechte Hochschulpolitik geworden.

Das Gesetz für Fachhochschulen (§ 2, FHStG) ist etwas schwächer formuliert und enthält hauptsächlich die Verpflichtung zur Gleichstellung und Frauenförderung und empfiehlt ausgeglichene Geschlechterverhältnisse in Gremien.³ Bei Privatuniversitäten sieht die Situation ähnlich aus. Unbestreitbar sind Erlässe wie diese wichtige Stützen für weitere Schritte in Richtung Gleichstellung. Doch wollen wir ganz besonders deutlich machen, dass diese Strategien, so bedeutsam sie auch sind, Top-Down-Prozesse sind, die nicht immer auf Verständnis und gesellschaftlichem Umdenken beruhen, sondern manchmal eben auf Einhaltung von Statuten, die „von oben herab“ bestimmt wurden. Außerdem besteht die Gefahr der Annahme, dass eine tatsächliche Gleichbehandlung und Gleichberechtigung längst erreicht sei, obwohl viele Personen an österreichischen Hochschulen nach wie vor von Diskriminierungen betroffen und Frauen längst nicht im gleichen Ausmaß repräsentiert sind.

1 Hafner, M. & Niederkofler, H. (2011). Etappensiege – Frauen in Wissenschaft und Forschung. Veranstaltung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung am 7. März 2011 anlässlich 100 Jahre Frauentag. URL: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/gender/BMWF-100-Jahre-Frauenbildung_1870-1945_END.pdf [09.01.2019].

2 Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr. 120/2002.

3 Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG), BGBl. Nr. 340/1993.

Der universitäre Diskurs beschränkt sich außerdem sehr häufig auf eine binäre Geschlechterkonstruktion, wodurch Personen außerhalb dieser Kategorien ausgeschlossen und ihre Bedürfnisse unsichtbar werden. Aus diesem Grund soll sich auch ein Abschnitt der nicht-binären Hochschule widmen. Es ist uns ein Anliegen, auf die ursprünglichen Forderungen von Aktivist_innen zu verweisen, die revolutionäre Ideen als Bottom-Up-Prozess in der Gesellschaft verstanden, der durch Dialog, Partizipation und Reflexion einen Wandel des Denkens ermöglicht. Außerdem sprechen wir uns für eine intersektionale Denkweise aus, die mehrdimensionale Diskriminierung, also Diskriminierung nicht nur aufgrund von genderbezogenen Merkmalen, sondern zusätzlich z.B. auch von herkunftsbezogenen Merkmalen, erfassen kann und ihr so entgegenwirken kann. In unserer idealen Hochschule sind diese Methoden unerlässliche Ergänzung zum Fortschritt in Gleichbehandlung und Gleichberechtigung. Nutzen wir alle möglichen Prozessrichtungen gemeinsam, um für alle Personen eine fairere und respektvollere Hochschule zu schaffen.

Methodik

Die folgende Abhandlung versucht, aus feministischer Perspektive einen Überblick über aktuelle Entwicklungsstände und Diskurse im hochschulpolitischen Bereich in Österreich zu liefern. Dafür herangezogen werden aktuelle Literatur und Studienergebnisse, Ergebnisse der Projektarbeiten am Forum Hochschule von 2013 bis heute, Arbeitspositionen des Referates für feministische Politik sowie Positionen und Projektarbeiten aus queer*feministischen Kontexten. Daraus entstehen Ideen, Konzepte und Forderungen für eine zeitgemäße, antidiskriminatorische und chancengerechte Hochschule.

Aktuelle Lage

Gleichstellung an Hochschulen

Mit der Verankerung von Gleichstellung im Hochschulgesetz, mit neuen Regelungen, mit der Schaffung von Initiativen und Institutionen und einem umfassenden Gender Monitoring soll die Geschlechtergerechtigkeit in Österreich vorangetrieben werden. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung veröffentlicht dazu regelmäßig Daten und Berichte, um Analysen sowie entsprechende Schlussfolgerungen und Maßnahmen zu entwickeln. Diese Transparenz ist grundsätzlich sehr begrüßenswert, um die aktuelle Lage einzuschätzen. Im folgenden Abschnitt werden einige

Erkenntnisse des Endberichts zur Gleichstellung in Wissenschaft und Forschung in Österreich des BMBWF dargelegt und diskutiert. Es werden drei Hauptziele genannt, über die Gleichstellung in diesem Kontext definiert wird:

1. Integration der Genderdimension in Forschungsinhalten und forschungsgeleiteter Lehre
2. Integration von Frauen in allen Bereichen und auf allen Hierarchieebenen von Wissenschaft und Forschung
3. Abschaffung struktureller Barrieren für Frauen, sodass Frauen und Männern gleichermaßen Karrierewege in Wissenschaft und Forschung offenstehen.⁴

Hierzu ist anzumerken, dass sich alle drei dieser Hauptziele ausschließlich auf die Gesetze und Vereinbarungen mit Universitäten richten. Fachhochschulen und Privatuniversitäten haben weniger festgelegte Gleichstellungspolitiken und beziehen sich damit hauptsächlich auf den ersten Aspekt. Um diese Ziele zu erreichen und im Auge zu behalten, hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ein umfangreiches, regelmäßiges System des Gender Monitoring entwickelt: „Dieses bildet in erster Linie den universitären Bereich ab und enthält Indikatoren zur Präsenz von Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Hierarchieebenen der Universität (inklusive Leitungs- und Entscheidungsgremien), zu den Aufstiegschancen von Frauen und zum Gender Pay Gap. Für den Fachhochschulsektor enthält das Gender Monitoring Informationen zum Frauenanteil am Personal, unter Studierenden und Absolvent/inn/en.“⁵ Einige Ergebnisse des Gender Monitorings werden im folgenden Abschnitt erläutert.

Frauen in Wissenschaft und Forschung

Bei genauem Hinblick auf die Gleichstellung im österreichischen Wissenschaftsbereich wird deutlich, dass es in der tatsächlichen Hochschulstruktur noch anders aussieht, als die definierten Ziele es wünschen lassen würden. Im Rahmen der Gleichstellungsarbeit gibt es mehrere Indikatoren, die Aufschluss über den aktuellen Stand geben sollen. Der Glass Ceiling Index (auch: Gläserne Decke) gibt die Aufstiegschancen von Frauen für Professuren an. Die Werte rangieren zwischen 0 und 1, wobei 1 bedeutet, dass es Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern gibt. Der österreichische Wert von 0,57 zeigt, dass es für Frauen immer noch extrem schwer ist, Spitzenpositionen in Wissenschaft und Forschung zu erreichen. Die Leaky Pipeline bezeichnet den geringer werdenden Frauenanteil mit Anstieg der Qualifikation. Insgesamt sind 53% der Studierenden Frauen und 60% der

⁴ BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Gleichstellung in Wissenschaft und Forschung in Österreich. Wien.

⁵ BMBWF (2018).

Erstabschlüsse werden von Frauen gemacht. Bei den Sekundärabschlüssen sinkt der Anteil jedoch stark auf 48%. In wissenschaftlichen Anstellungen, z.B. als Assistent_innen sind 46% Frauen. Unter Dozent_innen liegt der Frauenanteil dann nur noch bei 24%. Diese Zahlen variieren für verschiedene Hochschulrichtungen und Studiengänge.

Ein großes Problem ist hierbei auch, dass der Gender Pay Gap in Österreich mit 19,5% höher ist als im EU-Durchschnitt, es gibt also nicht nur weniger Wissenschaftlerinnen, sie werden auch schlechter bezahlt. Es zeigt sich grundsätzlich eine fortbestehende strukturelle Ungleichheit von Frauen und Männern im Hochschulsektor. Absolvent_innen eines PhD- oder Doktoratsstudiums sind nur zu 41,8% Frauen und liegen damit auf dem vorletzten Platz im EU-Vergleich, ebenso schleppend ist der vergleichsweise Anstieg. Besonders gering fällt der Abschlussanteil von Frauen im Spektrum technischer Studien aus (23%), hier hat sich allerdings der Anteil schon deutlich erhöht, 2004 waren es noch 14%. Dies könnte ein Effekt von Gleichstellungspolitiken und Förderprojekten in diesem Bereich sein.

Doch auch nach dem Studium gibt es noch Aufholpotential: Mit nur 30% Beschäftigung sind Frauen als Wissenschaftlerinnen und Forscherinnen in Österreich vertreten, was unter dem EU-Durchschnitt liegt. Aufholpotential besteht auch im Bereich der mit Frauen besetzten Professuren (20%), auch wenn man hier im Vergleich zu 2004 hohe Wachstumsraten erkennen kann. Nach fast 17 Jahren der Verankerung der Gleichstellung in den Universitätsgesetzen ist dies eine wahrlich düstere Bilanz. Bereiche mit Potential zeigen sich im EU-Vergleich lediglich im Bereich der Beteiligung von Frauen an Hochschulleitungen, der mit 23,5% über dem EU-Durchschnitt liegt. Auch in Gremien und in der Leitung von Gremien stieg der Frauenanteil stark (38% und 27%).

Dennoch muss man sich aufgrund dieser immer noch niedrigen Zahlen bewusstmachen: Eine wirkliche Gleichstellung ist noch lange nicht erreicht. Die genannten positiven Veränderungen in Frauenanteilen sind mitunter natürlich auch auf die gesetzlichen Maßnahmen zur Gleichstellung zurückzuführen, die insbesondere auch Quotenregelungen für Gremien beinhalten. Des Weiteren wurden die Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen wichtiger Bestandteil der Hochschulgleichstellung. In Österreich entwickelten bisher 38% aller Forschungseinrichtungen einen Frauenförderungs- oder Gleichstellungsplan, was zum EU-Vergleich schon ein wünschenswerter Anteil ist, von der Chancengerechtigkeit aber trotzdem noch weit entfernt, und wenn man sich die Zahlen der tatsächlichen Geschlechterverhältnisse vor Augen hält, scheinbar auch oft eine theoretische Maßnahme mit geringen praktischen Konsequenzen.

An einigen Hochschulen gab und gibt es verschiedene Programme, um Frauenanteile zu erhöhen: Das Programm *excellentia*, das von 2006 bis 2011 aktiv war, förderte Institute mit Prämien für neubesetzte Professuren durch Frauen.⁶ Mit zum Beispiel „Führen – Leiten – Kompetenzen entfalten“ sowie „Steps to Success“ gab es bis 2016 kostenfreie, dreisemestrige Curricula zur Unterstützung der Karriereplanung von Wissenschaftlerinnen der Universität Wien und auch aktuell gibt es neuere Projekte. Die Karl-Franzens-Universität Graz, die Technische Universität Graz, die Universität für Musik und darstellende Kunst Graz und die Medizinische Universität Graz gründeten 2001 die fächer- und universitätsübergreifende Kooperation *POTENZIALE* mit zahlreichen Angeboten der Frauenförderung, Genderkompetenz und Wissenschaftsförderung. Die Universitäten Krems, Linz und Salzburg haben 2010 gemeinsam das Programm „Mentoring III“ für Frauenförderung im Wissenschaftsbereich entwickelt. An der Universität für Bodenkultur Wien soll das Inge Dirmhirn Laufbahnstellen-Programm qualifizierte Frauen im Hochschulbereich fördern. Dies sind nur einige Beispiele für Projekte, die eine positive Entwicklung sicherlich vorangetrieben haben.

Problematisch allerdings: Oft sind die Projekte an den Universitäten wenig sichtbar, es muss explizit nach ihnen gesucht werden und Informationen sind oft schwer zugänglich, gerade auch was Barrierefreiheit betrifft. Außerdem gibt es lediglich an größeren Universitäten und Fachhochschulen Förderungsprogramme für Wissenschaftlerinnen, an vielen kleineren Hochschulen fehlen Initiativen und gut ausgearbeitete Programme. Hier muss die Hochschulpolitik viel übergreifendere und allgemeinere Angebote für Nachwuchswissenschaftlerinnen schaffen und mehr Sensibilisierungsarbeit leisten, um den immer noch enormen Chancenunterschied abzubauen.

Eines der größten Probleme sind hierbei auch die Unterschiede zwischen dem universitären Bereich und den Fachhochschulen und Privatuniversitäten. Während es an Universitäten mehr ausgearbeitete Gleichstellungspläne und Regelungen – z.B. Quoten – gibt und die Gleichstellungsgrundsätze umfangreicher verankert sind, fehlt es an nicht-universitären Einrichtungen an stärker formulierten Zielsetzungen und Maßnahmen. Und auch unter den Universitäten sind Unterschiede zu beobachten: Letztendlich hängt es oft vom Selbstverständnis der Universität ab, wie theoretische Grundsätze eingehalten werden. Hierbei lassen sich große Unterschiede in Bezug auf die politische Ausrichtung oder das politische Verantwortungsbewusstsein der Hochschulorganisationen beobachten. Veränderungen und Umsetzungen geschehen oft aus Eigeninitiativen der zuständigen Gremien, der Handlungsspielraum ist groß und ist sozusagen Auslegungssache – das hat positive, aber auch negative Aspekte.

⁶ Der Standard, 03.01.2007. „Prämie“ zur Frauenförderung. URL: <https://derstandard.at/2133099/Praemie-zur-Frauenfoerderung>, [15.01.2019].
Verfasserinnen: Preisch, Sophie & Fercher, Sonja.

Ein weiteres schwerwiegendes Problem in der Gleichstellung von Frauen in der Wissenschaft ist die Unvereinbarkeit der Dreifachbelastung Aus- und Weiterbildung, Lohnarbeit und Reproduktionsarbeit (insb. Haus- und Betreuungsarbeiten). Personen mit Wunsch der Familienplanung ist es aufgrund der vorherrschenden Strukturen des Wissenschaftsbetriebes systematisch erschwert, eine wissenschaftliche Laufbahn zu verfolgen.

Eine wissenschaftliche Karriere bringt in vielerlei Hinsicht große Risiken und Unsicherheiten mit sich, da man oft bei unbezahlten Praktika einsteigen muss, Arbeitsverhältnisse einem neoliberalen Leistungsprinzip folgen, das von Konkurrenzdenken geprägt ist, häufig zusätzliches Engagement und unbezahlte Mehrarbeit verlangt wird, Arbeitsverträge befristet und schlecht entlohnt sind und bei Vertragsauslauf große zeitliche und örtliche Flexibilität gefordert sind.⁷ Insgesamt sind diese prekären Beschäftigungsverhältnisse für eine Lebensbiographie mit einer Familie kaum vereinbar. Statt Personen, die ein Kind bekommen wollen, die Möglichkeit zu geben, die Lebensinhalte zu vereinbaren, werden gesellschaftliche und geschlechtliche Machtverhältnisse reproduziert und ihnen die Teilnahme an der Wissenschaftsproduktion möglichst vorenthalten.

Genderbezogene Diskriminierung an Hochschulen

Eine Studie des Instituts für höhere Studien untersuchte 2015 die Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Neben insbesondere auch herkunftsbezogener Diskriminierung lag ein Schwerpunkt auf genderbezogener Diskriminierung. Dabei gaben 27% der Studentinnen an, schon mindestens einmal im Hochschulkontext diskriminiert worden zu sein, 10% der Gesamtstichprobe führt das hauptsächlich auf ihr Geschlecht zurück. Bei den Studenten waren es 18% mit Diskriminierungserfahrung und 3%, die sich aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert fühlten, dafür waren andere Kategorien wie Sprache oder Herkunft häufiger angegeben. Besonders betroffen von geschlechtsbezogener Diskriminierung waren Studentinnen von Kunstuniversitäten, am wenigsten dagegen an Fachhochschulen.

Auch Diskriminierungserfahrungen aufgrund von sexueller Orientierung wurden erfasst: Homo- und bisexuelle Studierende gaben bei der Umfrage wesentlich häufiger an, diskriminiert worden zu sein und berichteten überdurchschnittlich häufig von diskriminierender Sprache, Übergriffen und Exklusion. Zum Thema queere und nicht-binäre Hochschule gibt es bedauerlicherweise sehr wenig öffentliche Aufmerksamkeit und dementsprechend ein sehr diffuses Bild über die reale Situation.

Insgesamt zählten zu den meisthäufigen Übergriffen an Hochschulen verbale Angriffe oder zweideutige Witze (10%), Zuschreibung von Unvermö-

⁷ Magg-Schwarzbäcker, M. (2014). *Mentoring für Frauen an Hochschulen: Die Organisation informellen Wissenstransfers*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

gen/Stereotypisierungen (10%), Verwendung diskriminierender Sprache (8%), Ungleichverteilung von Ressourcen (7%) und körperliche Gewalt (1%) genannt.⁸ Diese erschreckenden Daten geben einen ersten Überblick über die Lage zu genderbezogener Diskriminierung an Hochschulen. Leider ist die Datenlage dazu sehr spärlich und es gibt wenig detaillierte Berichte. Eine andere Studie, die sich 2011 außerhalb des Hochschulkontextes mit sexualisierter Gewalt beschäftigt hat, kommt zu folgenden Ergebnissen: Nahezu jede dritte Frau (29,5%) und nicht ganz jeder zehnte Mann (8,8%) in Österreich mussten schon sexuelle Gewalt in der Öffentlichkeit oder im Privatleben erleben.⁹ Die Diskrepanzen zeigen ganz deutlich: Es ist nicht nur außerordentlich schwierig einzuschätzen, wie viele Personen von genderbezogener Diskriminierung und sexualisierter Gewalt betroffen sind, es ist auch ebenso schwierig anhand von Daten zu erfassen. Schätzungsweise sind Dunkelziffern auch wesentlich höher, da – auch in Online-Umfragen – ein Preisgeben solcher persönlichen Informationen mit Scham und Angst verbunden sein kann.

In der Arbeit als Hochschulvertreter*in ist man häufig mit Diskriminierungserfahrungen von Studierenden konfrontiert. Übergriffe sind für Betroffene eine riesige Belastungssituation: Sie können sich handlungsunfähig, ausgeschlossen, unsicher oder ängstlich fühlen. Zusätzlich dazu kommt die Gefährdung des Erfolges im Studium, die die Konsequenz einer Meldung sein könnte. Viele Betroffene möchten Aufmerksamkeit vermeiden, um sich vor weiteren Angriffen zu schützen, oder fürchten Nachteile im Studienverlauf, weshalb Vorfälle oft heruntergespielt oder nicht gemeldet werden. Es fehlt an fundamentalem Wissen über Diskriminierungen, über persönliche Rechte, über individuelle Grenzen und deren Überschreitungen – unter Studierenden wie unter Lehrenden.

Für Betroffene ist es auch psychologisch eine große Hürde, nach Übergriffen auch noch aktiv nach Unterstützung zu suchen und Angebote wahrzunehmen. Hierbei mangelt es an flächendeckender Information über mögliche Anlaufstellen und Maßnahmen. Queer*feministische Referate, Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen, Studienvertretungen und Studienprogrammleitungen sind mögliche Ansprechpartnerinnen in solchen Fällen und eine große Hilfe für Betroffene. Zwar bietet die Vielfalt an Beratungsmöglichkeiten einen großen Handlungsspielraum auf diversen Hierarchieebenen, allerdings ist die direkte Kommunikation im Dringlichkeitsfall mit vielen einzelnen Institutionen erschwert und es besteht die Gefahr, dass Personen sich weitergeleitet fühlen und Vertrauen verlieren. Eine stabile und besser ausgearbeitete Vernetzung sollte hier ein Fundament bieten, das Betroffenen die Unterstützung bietet, die sie brauchen.

8 Wejwar, P., Terzieva, B., Dibiasi, A., & Zenz, V. (2015). Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Projektbericht. Institut für Höhere Studien, Wien.

9 Kapella O., Schmidt E., Hohenegger S. (2011). Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien, Wien. S. 71.

Didaktik und Sprache

Gendergerechte Sprache ist ein polarisierendes Thema, in den Medien, in der öffentlichen Aufmerksamkeit und auch an der Hochschule. In den späten 1970er Jahren forderten Aktivist_innen, Philosoph_innen und Sprachwissenschaftler_innen eine geschlechtergerechte Sprache, um endlich auch sprachlich adäquat angesprochen und abgebildet zu werden, und nicht länger „einfach nur mitgemeint“ zu sein. Durch Sprache werden nicht nur Inhalte vermittelt, sie ist eine grundlegende Kommunikationsform und vermittelt Werte, Normen, Bilder und Bedeutungen.¹⁰ Im Hochschulalltag sind Diskussionen rund um das Thema Gendern und geschlechtergerechte Sprache allgegenwärtig und verschiedenste Standpunkte vertreten. Befürworter_innen müssen sich häufig Spott, Hohn und Diffamierungen aussetzen, Forderungen nach Gerechtigkeit werden ins Lächerliche gezogen und ignoriert. Für eine faire Hochschule für alle sollte diese Diskussion aufgegriffen werden und Raum geschaffen werden, um Wissen zu vermitteln und Reflexion anzuregen. Im straffen Lehrplan gibt es für die Diskussion und Entwicklung einer Sprachsensibilität allerdings häufig wenig bis keinen Platz.

Nicht-binäre Hochschule

In unserer Gesellschaft wird oft von binären, heteronormativen Geschlechterkategorien ausgegangen, das heißt, dass es ausschließlich zwei Kategorien, männlich oder weiblich gibt. Die Annahme, dass das Geschlecht oder die Geschlechtsidentität einer Person immer mit dem Geschlecht übereinstimmt, dass ihr bei der Geburt zugeschrieben wurde, ist nicht korrekt. Die eigene Geschlechtsidentität wird von jeder Person selbst bestimmt und bezeichnet ihr wahrhaftig gefühltes und erlebtes Geschlecht.

Die Freiheit, die eigene Geschlechtsidentität zu bestimmen, gehört zu den grundlegendsten Wesensbereichen der Selbstbestimmung und ist ein elementares Menschenrecht, das auch in Artikel 8 der Europäischen Menschenrechtskonvention angeführt ist. Es fällt in den Bereich der zu schützenden Privat- und Familiensphäre und ist ausnahmslos auch in öffentlichen Kontexten anzuerkennen.¹¹

Ein Schritt in die richtige Richtung ist immerhin im Bereich Inter*geschlechtlichkeit passiert – der Verfassungsgerichtshof entschied am 15.06.2018, ein dritter Eintrag im Personenregister¹² müsse möglich sein. Der offizielle Erlass des Bundesministeriums zur Änderung des Personenstandswesens wurde am 20.12.2018 veröffentlicht.¹³ Der dritte Eintrag lautet nun „divers“ und bedeutet für viele Inter*Personen Gerechtigkeit und Erleichterung. Frei-

10 Stadt Wien. Antidiskriminierungsgesetze in Österreich. URL: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/diskriminierung/oesterreich.html> [11.01.2019].

11 Verfassungsgerichtshof Österreich (2018). Intersexuelle Personen haben ein Recht auf adäquate Bezeichnung im Personenstandsregister. URL: https://www.vfgh.gv.at/medien/Personenstandsgesetz_-_intersexuelle_Personen.php [12.01.2019].

12 Verfassungsgerichtshof Österreich (2018). Ein weiterer Geschlechtseintrag neben männlich und weiblich? URL: http://www.vfgh.gv.at/medien/Weiterer_Geschlechtseintrag_neben_weiblich_und_maennl.de.php [12.01.2019].

13 Bundesministeriums für Inneres. 20.12.2018. Erkenntnis des VfGH vom 15. Juni 2018, G 77/2017-9, zu § 2 Abs. 2 Z 3 PStG 2013 - Umsetzung zu Varianten der Geschlechtsentwicklung („3. Geschlecht“).

willig beschäftigt hat sich die Politik damit allerdings leider nicht – sowohl in Deutschland als auch in Österreich gab es beachtenswerte, starke Inter* Persönlichkeiten die unter Berufung auf die Menschenrechte für ihre Belange in verschiedenen Instanzen kämpfen mussten. Doch so positiv der Beschluss erst einmal klingt, frei entscheiden dürfen Personen ihr Geschlecht noch immer nicht: Der Erlass ist „(...) dahingehend zu interpretieren und anzuwenden, dass Menschen mit einer VdG, deren medizinische Zuordnung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht aufgrund einer atypischen Entwicklung des biologischen (chromosomalen, anatomischen und/oder hormonellen) Geschlechts nicht eindeutig möglich ist“, den Personenstand „divers“ erhalten können. Das heißt also, Personen müssen sich zwangsweise exponierenden Untersuchungen unterziehen. Außerdem problematisch: „Auch können die Personenstandsbehörden prüfen, ob die von einer solchen Person beantragte Eintragung adäquat ist. Denn Art. 8 EMRK verlangt keine beliebige Wahl der Bezeichnung des eigenen Geschlechts.“¹⁴ Allein die Formulierung enttarnt das unliebe Zugeständnis der Politik: Was rechtlich nicht unbedingt notwendig ist, wird auch nicht getan – im schlimmsten Fall müssen Personen sich bei einer beantragten Änderung rechtfertigen und ihnen wird mit Misstrauen begegnet. Und das obwohl nicht-binäre, Inter* und trans Personen schon oft genug im Alltag Diskriminierung erfahren.

Für Personen, die sich in ihrer Geschlechtsidentität nicht dem binären Mann-Frau-Spektrum zuordnen, gibt es weiterhin keine Verbesserung. In offiziellen Angelegenheiten, somit auch an der Hochschule, ist es in vielen Fällen so, dass nach aktueller Gesetzeslage der im Pass bzw. staatlichen Register angegebene Name an der Datenbank der Universität angegeben werden muss. In Prüfungssituationen und bei Lehrveranstaltungen müssen für den Identitätsnachweis die offiziellen Namen überprüft werden.¹⁵ Doch viele nicht-binäre, Inter* oder trans Personen haben (bisher) keine offizielle Personenstands- oder Vornamensänderungen vollzogen oder haben es nicht vor, zum Beispiel da dies mit emotional belastenden, pathologisierenden und aufwändigen bürokratischen Vorgängen verbunden ist. Daher werden Studierende an Hochschulen immer wieder in wörtlicher und schriftlicher Ansprache misgendert und mit falschen Namen oder Pronomen adressiert, etwa wenn der falsche Name für jede*n sichtbar in Kurslisten online und offline angezeigt wird – dies sind Beispiele für Fremddoutings, die sehr exponierend und unangenehm sind. Dies geschieht leider regelmäßig, absichtlich oder unabsichtlich, richtet sich gegen die Identität einer Person und bedeutet eine tagtägliche Konfrontation mit der eigenen Exklusion im Hochschulalltag.

Ebenso problematisch ist die Toilettensituation für viele. Das Gefühl miss-
trauisch beäugt zu werden oder das Risiko der vermeintlich „falschen“ To-

14 Verfassungsgerichtshof Österreich (2018). Intersexuelle Personen haben ein Recht auf adäquate Bezeichnung im Personenstandsregister. URL: https://www.vfgh.gv.at/medien/Personenstands-gesetz_-_intersexuelle_Personen.php [12.01.2019].

15 Graupner, H. (2015). Gutachten zur Geschlechtsbezeichnung und namensrechtlichen Behandlung von trans und Inter* Studierenden an der Universität Wien. URL: https://nageh.net/wp-content/uploads/2017/06/Rechtsgutachten_NaGeH_trans_inter_Hochschule.pdf [11.01.2019].

illette gar verwiesen zu werden führt dazu, dass Betroffene große Umwege auf sich nehmen, um geschlechtsneutrale WCs zu nutzen. Auch kann trans- und inter*feindliches Verhalten von Seiten der Lehrkräfte oder Mitstudierenden zu schwerwiegenden Belastungssituationen führen. Betroffene berichten von Unwohlsein, Depression, vermeidendem Verhalten in Bezug auf den Uni-Alltag und Lehrveranstaltungen und sogar verzögertem Studienabschluss aufgrund diskriminierender Vorkommnisse.¹⁶ Daher sollte an Hochschulen für alle Personen, auch abseits der heteronormativen Geschlechternorm, ein System geschaffen werden, indem eine Person die eigene Identität ohne negative Konsequenzen preisgeben kann und diese respektiert wird.

Familiengerechte Hochschule

In Österreich haben ungefähr 10% der Studierenden mindestens ein Kind. Dies ist für die meisten studierenden Eltern eine große Herausforderung neben dem Studienalltag – sowohl organisatorisch als auch finanziell. Ein Großteil der Studierenden mit Kind ist erwerbstätig: Insgesamt 80% der Väter und 62% der Mütter (davon häufiger Teilzeit) gehen neben dem Studium einer Lohnarbeit nach, was im Vergleich ein wesentlich höherer Anteil zu Studierenden ohne Kind ist. Und trotzdem sind mehr von ihnen mit finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert (29%) als kinderlose Studierende. Geschlechterunterschiede zwischen studierenden Eltern zeigen sich auch hinsichtlich der ökonomischen Situation, so haben studierende Mütter in Bezug auf ihr Gesamtbudget ca. 200€ weniger zur Verfügung als studierende Väter und beziehen deutlich weniger Finanzmittel aus eigener Lohnarbeit.

Das durchschnittliche Ausmaß an Kinderbetreuungszeit unterscheidet sich zwischen den Geschlechtern ebenfalls. Frauen verbringen durchschnittlich 51 Stunden pro Woche mit der Betreuung ihrer Kinder, Männer hingegen fokussieren sich eher auf die Lohnarbeit (ca. 31 Stunden). Zu diesen Erkenntnissen gelangt eine Studie des Instituts für Höhere Studien Wien in Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft: „Studierende Eltern leben ein eher traditionelles Familienbild(...)“¹⁷

Die Gründe für diese stereotype Aufteilung der Geschlechterrollen liegt besonders an den gesellschaftlichen und institutionellen Systemen. Lohnarbeit, Studium und Betreuungspflichten summieren sich zu einer Dreifachbelastung: 81% der Frauen und 67% der Männer geben Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium, Kindern und (wenn vorhanden) Erwerbstätigkeit an. Außerdem unterbrechen knapp 25% der Mütter ihr Studium wegen Schwangerschaft und Care-Arbeit, also Betreuung und Hausarbeit, einige brechen es ganz ab.

16 Österreichische Hochschüler_innenschaft (2015). Positionspapier der Österreichischen Hochschüler_innenschaft zum Umgang mit Geschlechtseintrag und Namen von Inter* und Trans Personen an Hochschulen. URL: https://nageh.net/wp-content/uploads/2016/06/Positionspapier_trans_inter_ÖHBV.pdf [11.01.2019].

17 Dibiasi, A., Kulhanek, A. & Brenner, J. (2016). Studierende mit Kindern. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien, Wien.

Im Hinblick auf Arbeitsaufwand bzw. -belastung und finanzieller Situation trifft auch hier das gesamtgesellschaftliche Phänomen zu, dass Frauen einen wesentlich höheren Aufwand an unbezahlter Arbeit verrichten und besonders dadurch ökonomisch weniger abgesichert sind. Insgesamt wird Reproduktionsarbeit, also Haus- und Pflegearbeit, wesentlich häufiger von Frauen verrichtet, gesellschaftlich aber wenig anerkannt und entlohnt.¹⁸ Besonders dramatisch ist die Situation für alleinerziehende studierende Mütter: Mit knapp 70% Beschäftigungsquote und durchschnittlich 28 Stunden pro Woche Lohnarbeit leisten sie unter Einbezug ihrer Studien- und Care-Arbeit oft bis zu 70-90 Stunden Arbeit pro Woche.¹⁹

Eine Kinderbetreuung zu finden ist nicht immer leicht. Knapp die Hälfte der studierenden Eltern finden die Betreuungsangebote nicht ausreichend und haben Probleme damit, für bestimmte Zeiträume eine Betreuung zu finden. Studium und Arbeit zu vereinbaren erfordert viel Planung und Flexibilität und oft sind nur stunden- oder tageweise Betreuung finanziell möglich oder zeitlich nötig. Angebote richten sich aber häufig auf längerfristige und wochenweise Betreuung. Zu beobachten ist außerdem, dass Väter mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Betreuung für ihr Kind in der Familie finden als Mütter das tun und somit nicht am Studienfortschritt gehindert werden. Am Ende sind es oft die Mütter, die zu Hause bleiben (müssen).

Insgesamt muss sich die Situation für Studierende mit Kind, insbesondere aber für Frauen und alleinerziehende Mütter, verbessern, um Chancengleichheit zu ermöglichen und zu verhindern, dass aufgrund der kapitalistischen Lohnarbeitsverhältnisse und leistungsorientierter, rücksichtsloser Studienordnung Personen am Studien- und Karrierefortschritt gehindert werden. Dass es Personen systematisch durch die Hochschulorganisation erschwert und verunmöglicht wird, ein Studium abzuschließen, ist mitunter für die Reproduktion von konservativen Geschlechterrollen und damit einhergehenden Ungleichverteilungen verantwortlich. Müttern sollten ausreichende finanzielle Mittel zur Verfügung stehen und ihre Doppel- oder Dreifachbelastungen entsprechend entlohnt werden, durch Ressourcen oder Ausgleichshandlungen.

Frauen- und Geschlechterforschung, Gender Studies

Hervorgegangen aus verschiedenen Wellen der Frauenbewegung und ab Mitte des 20. Jahrhunderts an Universitäten institutionalisiert sind Frauen- und Geschlechterforschung bzw. Gender Studies mittlerweile an einigen Hochschulen in Österreich vertreten. Die interdisziplinäre Ausrichtung zielt auf eine Reflexion der bestehenden Machtverhältnisse in Forschung und Wissenschaft und orientiert sich an einer systemkritischen Perspektive. Der Universitätsbetrieb und das damit verbundene Wissenschaftsverständnis, so die

18 Notz, G. (2004). Arbeit: Hausarbeit Ehrenamt Erwerbsarbeit. In: Becker, R. & Kortendiet, B. (2010). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 420-428.

19 Dibiasi, A., Kulhanek, A., Brenner, J. (2016).

Kritik, begünstigen und reproduzieren strukturelle Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, zum Beispiel durch männlich dominierte Repräsentation. Auch der wissenschaftliche Kanon ist historisch stark androzentrisch geprägt und lenkt noch heute durch patriarchale Strukturen die Inhalte und Normierung von Forschung. Gleichzeitig wird ein Wahrheitsverständnis postuliert, dass sich auf vermeintliche Objektivität, Rationalität und Neutralität beruft, ohne die zugrundeliegenden Machtverhältnisse der Wissensproduktion hinreichend zu reflektieren.

Wissenschaftliche Prinzipien sollen dekonstruiert und redefiniert werden, um Machtverhältnisse sichtbar zu machen und feministische Perspektiven in den Universitätsalltag zu integrieren. Die interdisziplinäre Ausrichtung beinhaltet eine Vielzahl von Disziplinen – Bildungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaften, Medienwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Philosophie, Soziologie, Philologie, Psychologie. Feministische Forschung sieht sich im Querschnitt des gesamten wissenschaftlichen Arbeitens,²⁰ durch diese transdisziplinäre Perspektive sind Herangehensweisen, empirische Forschungsgegenstände und analytische Zugänge teils sehr unterschiedlich, tragen aber zu einer kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung bei.

Ursprünglich etablierte sich die Frauenforschung Mitte des 20. Jahrhunderts erstmals an der Universität, die sich durch die sukzessive Integration von anderen Menschenrechtsbewegungen und Aktivismen gegen verschiedenste Diskriminierungsformen zu den heutigen Gender Studies entwickelte. Geschlechterforschung wurde unter anderem durch Perspektiven zu geschlechtlicher Vielfalt, LGBTIQ*-Themen, Migration, Rassismus, Postkolonialismus sowie die Betrachtung von mehrdimensionalen Marginalisierungen bereichert. Ziel ist es also umso mehr geworden, den Wissenschaftsbetrieb nicht nur in seiner androzentrischen auch in seinen heteronormativen, eurozentrischen und weißen Machtpositionen zu hinterfragen.

Vielleicht auch gerade aus diesem Grund werden Geschlechterforschung und Gender Studies in der politischen Öffentlichkeit gerade von konservativen und rechten Positionen angefeindet. Trotz des fachlich umfangreichen Diskurses und einer breiten Masse an transdisziplinären Forschungsprojekten wird den Gender Studies Unwissenschaftlichkeit und Ideologie unterstellt. Letztendlich sind diese Anschuldigungen auch als Verteidigung der gefährdeten patriarchalen Vorherrschaft zu verstehen. Obwohl die Etablierung und Institutionalisierung von Geschlechterforschung und Gender Studies einen Lichtblick im Wissenschaftsbetrieb darstellt, ist größte Achtsamkeit geboten, auch in politischen Umbruchzeiten die fundamentalen Gleichstellungsziele nicht aus den Augen zu verlieren.

20 Kampshoff, M., & Wiepcke, C. (Hg.) (2012). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

An österreichischen Hochschulen gab es in den letzten Jahrzehnten eine strukturelle Aufstockung der geschlechterbezogenen Lehrveranstaltungen und Institute. An vielen der allgemeinen Universitäten und Kunstuniversitäten sowie an zwei von drei Medizinischen Universitäten wurde ein Institut für Geschlechterforschung eingerichtet. An den Universitäten Wien, Graz, Klagenfurt und Innsbruck sowie an der Medizinischen Universität Wien gibt es explizite Studiengänge der Gender Studies oder Geschlechterforschung, meist gibt es diese auch als Erweiterungsprogramme zur Ergänzung anderer Studien. Wien und Graz haben mindestens eine Professur, an der Universität Salzburg gibt es eine Gastprofessur und ein Studienergänzungscurriculum Gender-Wissen. An keiner der Technischen Universitäten ist ein Schwerpunkt auf Geschlechterforschung errichtet worden. Mittlerweile kann man an fast allen Universitäten genderbezogene Lehrveranstaltungen finden, mit Ausnahme der Montanuniversität Leoben und der Medizinischen Universität Graz.

Im Bereich der Fachhochschulen gibt es nur in 9% der Studiengänge genderbezogene Lehrveranstaltungen, an nur fünf von über fünfhundert Fachhochschulen gibt es einen Forschungsbereich Gender Studies, weitere fünf betreiben Projekte zu Geschlechterforschung.²¹ Es zeigt sich, dass Geschlechterforschung hauptsächlich an großen Universitäten mit gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Schwerpunkten erfolgreich institutionalisiert ist. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Universitäten und Fachhochschulen ist das Angebot an genderbezogenen Lehrveranstaltungsinhalten verschwindend gering. Somit verlassen viele Studierende nach Jahren die Universität ohne nur einmal eine Lehrveranstaltung zu Geschlechterforschung, Gender oder Diversity besucht zu haben und ohne zu wissen, wie Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft wirken.

Dies wird dem Anspruch des im Universitätsgesetzes verankerten Ziels, dass wissenschaftlicher Nachwuchs Fähigkeiten erarbeiten soll, um zu einer „humanen und geschlechtergerechten Gesellschaft beizutragen“ (§ 1, UG) schlichtweg nicht gerecht. In der Gesellschaft, in der wir leben, sind gemeinsame Merkmale auch die, die uns unterscheiden und die sich in soziale Machtkategorien umformen – sei es Geschlecht, Gender, Klasse, Race, Sprache, Aussehen, Bildung, Alter, Körper, Identität, Wahrnehmung oder Lebensweise. Diese Lebensrealitäten sichtbar zu machen und in die Wissenschaft zu integrieren ist die Aufgabe der Gender Studies. Durch die universitäre Repräsentation feministischer Positionen und Kritikübung an bestehenden Herrschaftsverhältnissen im Wissenschaftsdiskurs und Sensibilisierung durch Lehrinhalte soll ein Reflexionsprozess angeregt werden, der sich auf Politik, Gesellschaft und somit unser aller Leben niederschlägt. Nur wenn Wissensproduktion und der Zugang dazu für alle Personen ge-

21 BMBWF (2018).

rechter gestaltet wird, können sich eine gerechte Hochschule und eine gerechte Gesellschaft ergeben.

Forderungen

Gleichstellung an Hochschulen

Den durch das Gender Monitoring des BMBWF vorliegenden Datenanalysen zur Gleichstellung kann entnommen werden, dass sich strukturell in den letzten Jahrzehnten einige Dinge zum Positiven verändert haben, insbesondere in Bezug auf Frauenanteile in Hochschulleitungen und Professuren. Dennoch ist der Wissenschafts- und Hochschulbereich männlich dominiert und von Chancenungerechtigkeit geprägt, was anhand des hohen Gender Pay Gap oder dem Glass Ceiling Index sichtbar wird. Die Leaky Pipeline offenbart, wie bestehende Systeme Frauen in Österreich von wissenschaftlichen Karrieren ausschließen.²² Eine deutliche Problematik bildet dabei auch eine fehlende, einheitliche, rechtliche Gleichstellungspolitik, die gleichermaßen für Universitäten, Fachhochschulen und Privatuniversitäten gilt. Die bestehenden Regelungen bedürfen außerdem überarbeitet.

Wir fordern

- » Geltung der im Universitätsgesetz festgelegten Satzungen zur Gleichstellung ausnahmslos für alle Hochschulen
- » Stärkere und konkretere Ausformulierung der rechtlichen Gleichstellungsregelungen, z.B. in Bezug auf Frauenförderungs- und Gleichstellungspläne, um individuelle Auslegung der Institutionen einzudämmen
- » Hohe Aufmerksamkeit und Verantwortung von BMBWF und Hochschulorganisationen, um Einhaltung der festgelegten Pläne und Ziele zu gewährleisten
- » Mehr Schulungskonzepte und Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen und Gleichstellungsbeauftragte an Hochschulen
- » Ausbau des Budgets für Gleichstellungs- und Frauenförderungsprogramme
- » Gleichstellungs- und Frauenförderungsprogramme an jeder Hochschule mit Schwerpunkten Karriereplanung und -beratung, Mentoring, psychologische Unterstützung
- » Zugeschchnittene Programme/Beratungen an jeder Hochschule jeweils speziell für Maturant_innen, Student_innen, Absolvent_innen, Doktorand_innen und Wissenschaftler_innen
- » Länger befristete und besser entlohnte Arbeitsverhältnisse im Wissenschaftsbetrieb für Frauen, die Reproduktionsarbeiten leisten

22 BMBWF (2018).

Grundprinzip Intersektionalität

Wann immer wir von Gleichbehandlung und Gleichstellung sprechen, ist es uns aus queer*feministischer Sicht ein Anliegen, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Systeme und Strukturen aufzuzeigen und diesen entgegenzuwirken. Ebenso wichtig sind die Solidarisierung mit und Unterstützung von marginalisierten Personen. Um für alle Personen eine Hochschule zu schaffen, die Gleichstellung, Gleichbehandlung und Chancengerechtigkeit als Grundsätze vertritt, müssen aus unserer Sicht neben genderspezifischen Identitätskategorien auch andere personenbezogene Merkmale miteinbezogen werden. Besonders wichtig sind hierbei das Gleichbehandlungsgesetz und das Antidiskriminierungsgesetz. Das österreichische Gleichbehandlungsgesetz beinhaltet seit 2004 weitere personenbezogene Merkmale für den Bereich Arbeit und Beschäftigung, die Schutz vor Diskriminierung aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit, Religion oder Weltanschauung, Alter und sexueller Orientierung bieten sollen. Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit sollen über den beschäftigungsspezifischen Kontext hinaus in allen Lebensbereichen gesetzlich vor Diskriminierung geschützt werden.²³ Intersektionalität bedeutet, diese Gesamtheit der personenbezogenen Merkmale und die gesellschaftlichen Verhältnisse gesamtheitlich verwoben zu betrachten und zu reflektieren.²⁴

Wir fordern

- » Gleichstellung und Frauenförderung dürfen nicht nur innerhalb der Kategorie Geschlecht gedacht werden. Vielmehr müssen insbesondere auch Frauen gefördert werden, die aufgrund anderer personenbezogener Merkmale auch innerhalb der Gruppe von Frauen marginalisiert sind
- » Spezielle Förderungsprogramme und Initiativen für Personen aus Nicht-akademiker_innenfamilien, für Personen mit Migrationshintergrund, für BPoC (Black & People of Color), für queere Personen, für nicht-binäre Personen
- » Berücksichtigung von mehrdimensionalen Diskriminierungsmerkmalen und Entwicklung von Gegenpolitiken bei Ausschreibungen für Doktorand_innenstellen, Dozent_innenstellen und Professuren

²³ Stadt Wien. Antidiskriminierungsgesetze in Österreich. URL: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/diskriminierung/oesterreich.html> [11.01.2019].

²⁴ Nüthen, I. (2013). Gender-sensibel und intersektional lehren? – Workshops zu Gender und Diversity Kompetenz für Lehrende. In: Zentrale Frauenbeauftragte der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Wissenschaftlerinnen-Rundbrief, Schwerpunkt: Gender in der Lehre. Berlin. S.27f.

Gendergerechte und antidiskriminatorische Didaktik

Auch Hochschuldidaktik muss einen Teil zur mehrdimensionalen Antidiskriminierungsarbeit leisten. Da Hochschulen nach Allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz und Hochschulgesetzen dazu angehalten sind, Personen gleich zu behandeln, so gilt das in gleicher Weise für die Didaktik. Gender- und diversitygerechte sowie intersektional sensible Didaktik ist allerdings kein einfach zu realisierendes Konzeptprogramm, sondern erfordert intensive und andauernde Reflexion von Genderkonzepten und Selbstreflexion

der Lehrenden sowohl auf didaktischer wie auf wissenschaftstheoretischer Ebene. Ziel ist eine sensibilisierte Grundhaltung.

Grundlagen dafür sind essentielle Wissensbestände feministischer, queerer und intersektionaler Ansätze sowie die Fähigkeit und das Engagement, gesellschaftliche Machtstrukturen und Mechanismen von Inklusion und Exklusion kritisch zu hinterfragen.²⁵ Dies kann nur durch aktive Arbeit und Verantwortungsbewusstsein geschaffen werden. Auch für Studierende sollte nach dem Universitätsgesetz die Möglichkeit gegeben sein, eine Genderkompetenz zu entwickeln. Nach Czollek & Perko²⁶ bezeichnet diese die „die Wechselwirkung von Wahrnehmen, Analysieren Reflektieren und Handeln in Bezug auf Gender“ und stützt sich auf vier Säulen:

- » **Sozialkompetenz:** Genderaspekte identifizieren können, mit Konflikten aufgrund des Geschlechterverhältnisses umgehen können, Kommunikationskompetenzen etc.
- » **Individualekompetenz:** Reflexion der eigenen Geschlechterinszenierung
- » **Fach-/Sachkompetenz:** Kenntnisse über Chancengleichheit, Gleichstellungspolitik, die Konstruktion von Gender etc., fachspezifisches Genderwissen (aus dem jeweils eigenen Studium).
- » **Methodenkompetenz:** Geschlechterrollen, Stereotype und ihre Wirkung kennen, Gender reflektierende Analysen und gendergerechte Didaktik anwenden können.²⁷

Mit der didaktischen Umsetzung von Lehrveranstaltung soll ein Reflexionsprozess einhergehen, bei dem Genderfragen reflektiert und miteinbezogen werden. Nur so kann Genderkompetenz erworben und Geschlechtergerechtigkeit erreicht werden.

Wir fordern

- » Verpflichtende und regelmäßige Workshops und Grundlagenseminare für alle Lehrende zu queer*feministischen und intersektionalen Themen, um Austausch und Reflexion zu fördern
- » Jährliche Reflexion und Überprüfung der Lehrinhalte mithilfe von feministischen, intersektionalen und postkolonialen Konzepten
- » Verwendung von gendersensiblen didaktischen Methoden durch Lehrende
- » Verwendung gendersensibler Sprache durch Lehrende
- » Verpflichtende Absolvierung von Erweiterungscurricula in Gender Studies / Geschlechterwissenschaften bei Anstreben einer wissenschaftlichen Karriere

²⁵ Ebd.

²⁶ Czollek, L. C., Perko, G., Alker, U., & Weilenmann, U. (2008). Eine Formel bleibt eine Formel...: gender- und diversity-gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. FH Wien, Wien.

²⁷ Czollek, L. C., Perko, G., Alker, U., & Weilenmann, U. (2008).

Gendersensible Methoden

Gendersensible Methoden sollen ungleichen und ungerechten Geschlechterverhältnissen und Repräsentationen innerhalb von Lehrveranstaltungen entgegenwirken sowie Reflexion und Rücksichtnahme fördern und ausbilden. Auch soll eine Reproduktion dieser Verhältnisse vermindert werden. Einige empfohlene Beispiele sind hier zusammengetragen. Bei allen Methoden sollte im Vorfeld aufklärend und transparent kommuniziert werden, wie und warum solche Regelungen sinnvoll sind.

- » **Offenheit, Ehrlichkeit und Transparenz:** Alle angewandten gendersensiblen Methoden werden im Kontext erklärt und begründet, es gibt Raum für Diskussion und Klärung offener Fragen dazu, um Reflexion anzuregen und Irritationen zu vermeiden.
- » **Umgangsformen klären:** Je nach Gruppe kann es sinnvoll sein, im Vorfeld regeln und Umgangsformen zu diskutieren und gemeinsam zu beschließen. Eine Verschriftlichung empfiehlt sich.
- » **Gendersensible Sprache:** In Texten (LV-Beschreibung, moodle, E-Mails, Handouts) soll gendergerechte Sprache verwendet werden. Dies kann durch Doppelnennungen (Studentinnen und Studenten), Binnen-I (StudentInnen), neutrale Begriffe (Studierende), Gendergap (Student_innen) oder Genderstar (Student*innen) erfolgen, wobei wir die beiden letzten Schreibweisen am ehesten empfehlen, um die geschlechtliche Vielfalt sprachlich abzubilden. Ansprachen sollten sich nach Möglichkeit auf Personen beziehen und Anreden wie „Herr“, „Frau“, „die Dame“, „der Herr“ vermieden werden.
- » **Angemessene Abbildungen:** Werden zur Veranschaulichung von Lehrinhalten fiktive Beispiele (z.B. Personen, Situationen) verwendet, sollte stets darauf geachtet werden, zufällige Personen entsprechend der Personenvielfalt abzubilden und nicht ausschließlich mit weißen, binären, heteronormativen und geschlechterstereotypen Attributen und Zuschreibungen auszustatten. Es sollte stets im Vorfeld reflektiert werden, ob die Begriffe und Beispiele nach bestem Wissen frei von sexistischen, rassistischen und kolonialen Konnotationen sind.
- » **Symmetrie der Materialauswahl:** Bei der Materialauswahl (Theorien, Texte, Zitate) sollte darauf geachtet werden, Autor_innen und Theoretiker_innen in einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis zu behandeln und zu zitieren.
- » **Redner_innenliste mit Reißverschlussystem:** Diskussionen werden durch eine Redner_innenliste organisiert, bei der Frauen vorgezogen werden, wenn zwei Männer hintereinander am Wort wären. Haben sich nur Männer für die Liste gemeldet, ist es notwendig, regelmäßig die Frage zu stellen, ob eine Frau das Wort ergreifen möchte, um Frauen aktiv anzusprechen und aufzufordern.²⁸

²⁸ MA57 - Magistratsabteilung Frauen der Stadt Wien (2007). Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Leitfaden für gendersensible Didaktik. Wien.

- » **Erstmeldungen vor Zweitmeldungen:** Sollte es in einer Lehrveranstaltung Vielredner_innen geben, kann darauf hingewiesen werden, dass Personen, die sich noch nicht eingebracht haben, mit ihren Wortmeldungen vorgezogen werden. Dies ist auch bei Vorlesungen gut anwendbar.
- » **Blitzlichtrunde:** Jede Person erläutert der Reihe nach ihre Meinung zu einem Thema – somit kommen auch zurückhaltende Personen zu Wort, ohne sich aktiv melden zu müssen. Sollte jemand dennoch nichts sagen wollen, darf die Person nicht gezwungen werden – dies würde das Ziel verfehlen. Blitzlichtrunden eignen sich hauptsächlich für kleine Gruppen und Seminare.
- » **Kleingruppen/Murmelgruppen:** Kleingruppenarbeiten tragen oft zur Förderung von Frauen bei, weil bei kleineren Gruppen die Hemmschwelle zur Teilnahme kleiner wird. Bei der Aufteilung der Gruppe in die Arbeitsgruppen können unterschiedliche Anforderungen gestellt werden, wie zum Beispiel die Ausgewogenheit des Geschlechterverhältnisses bei der Gruppenbildung, oder dass die Ergebnisse nicht nur von Männern präsentiert werden dürfen. Je nach Gruppendynamik kann es sinnvoll sein, bei der Gruppenbildung durchzuzählen, um die Gruppe zu durchmischen. Hier sollte aber Vorsicht geboten sein, da es zu schwierigen Konstellationen kommen kann, die dann schwer wieder gelöst werden können. Gruppen selbst zusammenfinden lassen und dabei achtsam bleiben empfiehlt sich häufiger. Es sollte während der Kleingruppenarbeiten auf alle geschaut werden, um schwierige Gruppendynamiken sichtbar zu machen und ggf. intervenieren zu können und z.B. Ungleichverhältnisse in der Kleingruppe ansprechen zu können, um Personen die Möglichkeit zu geben, aus Geschlechterrollen auszubrechen.
- » **Feedbackrunden:** Regelmäßiges Feedback zur Lehrveranstaltung und zu der Arbeit in der Gruppe ist oft hilfreich für Studierende, die ein Problem in der Gruppe oder mit Inhalten haben, weil es ihnen Raum gibt, sich zu artikulieren. Ein Hinweis, dass auch persönliche Empfindungen Platz haben, ist hilfreich. Lehrende sollten sich bei eigener Betroffenheit auch dementsprechend und adäquat äußern.
- » **Aktives Fragen:** Es kann durch Fragen darauf aufmerksam gemacht werden, ob sich Personen einbringen möchten, die bisher eher zurückhaltend waren. Es ist eher zu vermeiden, Personen direkt anzusprechen. Auch durch eine Frage in die Runde können Personen exponiert werden. Daher empfiehlt sich diese Methode eher für schon etwas vertrautere Gruppen.
- » **Direktes Ansprechen:** Bei übermäßiger Dominanz und rücksichtslosem Gesprächsverhalten einer Person kann diese darauf angesprochen werden. Je nach Situation ist es ratsam, erst ein Vier-Augen-Gespräch zu suchen um die Person nicht bloßzustellen, denn vielleicht ist sie sich ihrer Handlung gar nicht bewusst und kann durch Reflexion ihr Verhalten ändern, sollte die Situation es erfordern (wenn z.B. andere Personen angegriffen

werden) kann die Person auch vor der Gruppe darauf angesprochen werden. Unter diesem Aspekt sollten Geschlechter- und Machtverhältnisse thematisiert und reflektiert werden, ohne der dominanten Person zu viel Raum zu geben (für Rechtfertigungen o.Ä.). Dabei sollte auf die betroffene Person eingegangen werden und Bedürfnisse abgefragt werden („Brauchst du/brauchen Sie etwas?“) um der Person Handlungsspielraum zu geben und sie nicht als „Opfer“ dastehen zu lassen. Wenn im Kurs generell Männer Frauen wiederholt unterbrechen, sollte dies in Bezug auf Geschlechterverhältnisse thematisiert werden.

- » **Vier-Augen-Gespräche:** Sind sowohl bei dominantem oder rücksichtslosem Verhalten sinnvoll, als auch bei zurückhaltenden Frauen, um zu erfragen, ob ihnen Dynamiken innerhalb der Lehrveranstaltung hinderlich bei ihrer Beteiligung sind.
- » **Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang:** Dieser Ansatz aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI) meint, dass unmittelbar auftretende Bedürfnisse, Irritationen, Verletzungen und Betroffenheiten für die Individuen und den Gruppen- und Lernprozess wichtig sind und einer direkten und konkreten Bearbeitung stattgegeben werden sollte, auch wenn dadurch die eigentlichen Lehrinhalte zeitlich knapper ausfallen. Dieses Prinzip soll bewirken, dass alle aktiv und ehrlich an der Lehrveranstaltung teilnehmen können.²⁹

Geschlechterforschung und Gender Studies

Die interdisziplinären Gender Studies sollten zumindest in geringfügigem Ausmaß in jedem Studiengang vertreten sein, um Sensibilisierung für Geschlechterverhältnisse zu erreichen und auch auf den gesamten Wissenschaftsbereich reflektieren zu können. Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Wissensproduktion betreffen uns alle, und bedingen Entwicklungen in Gesellschaft und Politik. Um dem Universitätsgesetz gerecht zu werden, müssen Genderlehrveranstaltungen stärker in alle Studien und Hochschulen integriert werden.

Kritische Männlichkeit

In den vergangenen Jahren stärker in den Fokus gerückt sind Konzepte, die Männlichkeitsbilder kritisch hinterfragen – Kritische Männlichkeitsforschung oder toxische Männlichkeit. Anhand der Analyse von patriarchalen und hegemonialen Vorstellungen von Männlichkeit, unter denen auch Männer leiden, sollen Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch hinterfragt werden und eine Sensibilisierung für Geschlechterverhältnisse erreicht werden, unabhängig von der eigenen Geschlechtsidentität.³⁰ Für Genderlehrveranstaltungen, insbesondere bei Einzelveranstaltungen und Zusatzcurricula ist die Auseinandersetzung mit diesem Thema sehr empfehlenswert.

²⁹ Langmaack, B. (2001). Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. Weinheim und Basel.

³⁰ Meuser, M. (2010). Theorie: Geschlecht und Männlichkeit im soziologischen Diskurs. In: Meuser, M. (2010). Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 17-134.

Wir fordern

- » Ausbau und Angleichung der Erweiterungscurricula und Erweiterungszertifikate Genderwissen, Geschlechterforschung, Gender Studies, Diversity an allen Hochschulen
- » Besonderer Fokus auf den Ausbau genderbezogener Lehrinhalte an Technischen Hochschulen und Fachhochschulen
- » Verpflichtende Absolvierung von Erweiterungscurricula in Gender Studies / Geschlechterwissenschaften bei Anstreben einer wissenschaftlichen Karriere
- » Ausbildung von Genderkompetenz als grundlegendes Ziel für alle Studierende: Besuch mindestens einer Gender-Lehrveranstaltung für jeden Studiengang
- » Förderung von interdisziplinären Forschungsschwerpunkten, der Aufbau von Lehrstühlen an allen Organisationseinheiten, die Evaluierung der Integration von Gender Studies in allen Studien und deren Weiterentwicklung

Diskriminierungen entgegenwirken

Begrüßens- und förderungswert sind jegliche Forschungen und Projektarbeiten, die Diskriminierungen behandeln und effektive Gegenstrategien entwickeln wollen. Aus diesem Grund gibt es an den ÖH Hochschulvertretungen und der ÖH Bundesvertretung verschiedene Fördertöpfe, um Projekte zu realisieren. Doch es muss auch von öffentlichem und gesamtpolitischen Interesse sein, wie Marginalisierungen mit verschiedenen personenbezogenen Merkmalen zusammenhängen. Die Forschung müsste in diesem Bereich umfangreicher werden und sich regelmäßig aktualisieren. Sensibilisierungsmaßnahmen sollten in größerem und sichtbarem Ausmaß vorhanden sein. Weiterhin sollten bei geschlechtsbezogener und mehrdimensionaler Diskriminierung effektive Zusammenschlüsse zur Intervention gebildet werden.

Wir fordern

- » Stärkerer Forschungsfokus von Gender Monitorings bezüglich der Zusammenhänge der Kategorien herkunfts- und geschlechtsbezogener Diskriminierung
- » Stärkere Förderung von Antidiskriminierungsforschung und -projekten
- » Verantwortungsbewusstsein und effektive Zusammenarbeit bei Vorfällen genderbezogener Diskriminierung

Nicht-binäre Hochschule

Um zu verhindern, dass Studierende, deren zugeschriebenes Geschlecht nicht mit ihrer Geschlechtsidentität übereinstimmt, an der Hochschule Diskriminierungen ausgesetzt sind und damit sich nicht-binäre, Inter* und trans Personen in ihrer Identität akzeptiert fühlen können, muss an Hochschulen noch einiges passieren. Mit rechtskräftigem Beschluss des Eintrages „divers“ im österreichischen Personenstandsgesetz sollte sich nun auch die Studienevidenzverordnung ändern und die binäre Codierung für Studierende um eine dritte Option erweitert werden. Diese darf aus unserer Sicht nicht gebunden sein an Zwangsuntersuchungen und ärztliche Gutachten. Insgesamt sollte jede Person unabhängig von Geschlecht an der Hochschule angenommen und respektiert werden.

Wir fordern

- » Anerkennung von Privatsphäre, Autonomie, Menschenwürde und Selbstbestimmung dahingehend, dass in Hochschuldatenbanken das Identitätsgeschlecht selbst zu bestimmen ist, unabhängig vom Pässeintrag
- » Der Identitätsname soll respektiert und in die Hochschuldatenbank übertragen werden, unabhängig vom Pässeintrag
- » Die persönlichen Daten sollen in Onlinesystemen, Kurslisten und Formularen entsprechend der Identität der Person geführt und respektiert werden
- » Studierende sollen einen Studierendenausweis erhalten können, der ihrer Identität entspricht
- » Studierende sollen ausnahmslos mit ihren Identitätsdaten (Name, Geschlecht, Pronomen) angesprochen werden, in mündlicher und schriftlicher Sprache
- » Sensibilisierungsmaßnahmen für alle Studierenden sowie Empowering-Workshops für Betroffene³¹
- » Geschlechterneutrale Toiletten sollen eingeführt werden und ggf. bereits bestehende (z.B. barrierefreie WCs) dementsprechend gekennzeichnet werden³²

31 Österreichische Hochschüler_innenschaft (2015).

32 Akademie der bildenen Künste (2019). trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten. Wien.

Literaturverzeichnis

- Akademie der bildenen Künste (2019). trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten. Wien.
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Gleichstellung in Wissenschaft und Forschung in Österreich. Wien.
- Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG), BGBl. Nr. 340/1993.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr. 120/2002.
- Bundesministeriums für Inneres. 20.12.2018. Erkenntnis des VfGH vom 15. Juni 2018, G 77/2017-9, zu § 2 Abs. 2 Z 3 PStG 2013 - Umsetzung zu Varianten der Geschlechtsentwicklung („3. Geschlecht“).
- Czollek, L. C., Perko, G., Alker, U., & Weilenmann, U. (2008). Eine Formel bleibt eine Formel...: gender-und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. FH Wien, Wien.
- Der Standard. 03.01.2007. „Prämie“ zur Frauenförderung, Verfasserinnen: Preisch, Sophie & Fercher, Sonja. URL: <https://derstandard.at/2133099/Praemie-zur-Frauenfoerderung>. [15.01.2019].
- Dibiasi, A., Kulhanek, A. & Brenner, J. (2016). Studierende mit Kindern. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Graupner, H. (2015). Gutachten zur Geschlechtsbezeichnung und namensrechtlichen Behandlung von trans und Inter* Studierenden an der Universität Wien. URL: https://nageh.net/wp-content/uploads/2017/06/Rechtsgutachten_NaGeH_trans_inter_Hochschule.pdf [11.01.2019].
- Hafner, M. & Niederkofler, H. (2011). Etappensiege – Frauen in Wissenschaft und Forschung. Veranstaltung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung am 7. März 2011 anlässlich 100 Jahre Frauentag. URL: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/gender/BMWF-100-Jahre-Frauenbildung_1870-1945_END.pdf [09.01.2019].
- Kampshoff, M., & Wiepcke, C. (Hg.) (2012). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kapella O., Schmidt E., Hohenegger S. (2011). Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien.
- Langmaack, B. (2001). Einführung in die themenzentrierte Interaktion (Vol. 200). Weinheim und Basel.
- MA57 - Magistratsabteilung Frauen der Stadt Wien (2007). Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Leitfaden für gendersensible Didaktik. Wien.
- Magg-Schwarzbacher, M. (2014). Mentoring für Frauen an Hochschulen: Die Organisation informellen Wissenstransfers. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Meuser, M. (2010). Theorie: Geschlecht und Männlichkeit im soziologischen Diskurs. In: Meuser, M. (2010). Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Notz, G. (2004). Arbeit: Hausarbeit Ehrenamt Erwerbsarbeit. In: Becker, R. & Kortendiet, B. (2010). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Nüthen, I. (2013). Gendersensibel und intersektional lehren? – Workshops zu Gender und Diversity Kompetenz für Lehrende. In: Zentrale Frauenbeauftragte der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Wissenschaftlerinnen-Rundbrief, Schwerpunkt: Gender in der Lehre. Berlin.
- Österreichische Hochschüler_innenschaft (2015). Positionspapier der Österreichischen Hochschüler_innenschaft zum Umgang mit Geschlechtseintrag und Namen von Inter* und Trans Personen an Hochschulen. URL: https://naghe.net/wp-content/uploads/2016/06/Positionspapier_trans_inter_ÖHBV.pdf [11.01.2019].
- Stadt Wien. Antidiskriminierungsgesetze in Österreich. URL: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/diskriminierung/oesterreich.html> [11.01.2019].
- Verfassungsgerichtshof Österreich (2018). Ein weiterer Geschlechtseintrag neben männlich und weiblich? URL: http://www.vfgh.gv.at/medien/Weiterer_Geschlechtseintrag_neben_weiblich_und_maennl.de.php [12.01.2019].
- Verfassungsgerichtshof Österreich (2018). Intersexuelle Personen haben ein Recht auf adäquate Bezeichnung im Personenstandsregister. URL: https://www.vfgh.gv.at/medien/Personenstandsgesetz_-_intersexuelle_Personen.php [12.01.2019].
- Wejwar, P., Terzieva, B., Dibiasi, A., & Zenz, V. (2015). Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Projektbericht. Institut für Höhere Studien, Wien.



Inter- nationalisierung und Mobilität

09

Internationalisierung und Mobilität

Obwohl die Förderung studentischer Mobilität seit 1999 als erklärtes Ziel des Bologna-Prozesses gilt, stagniert die Entwicklung auf diesem Feld seit Jahren. Zwar gibt es von Seiten der Europäischen Union Bestrebungen, Studierendenmobilität weiter zu fördern, was sich beispielsweise in der „Mobilitätsstrategie 2020 für den Europäischen Hochschulraum“¹ oder dem Vorschlag der Europäischen Kommission für das neue Programm Erasmus+ in den Jahren 2021-2027² niederschlägt. Die Ergebnisse lassen bisher aber zu wünschen übrig.

Laut der European Students' Union (ESU), der auch die ÖH angehört, haben es die Europäischen Akteur_innen bis dato verabsäumt, wesentliche Probleme im Bereich der Studierendenmobilität anzuerkennen. Dazu zählt vor allem die Frage nach der Finanzierung.

Übrig bleibt ein Europäischer Hochschulraum mit ungleichem Zugang zu Mobilitätsprogrammen – vor allem Studierende aus strukturell schwächeren Regionen und benachteiligten Gruppen werden ausgeschlossen.³ Der Europäische Rat kündigte in seiner Strategie für Erasmus+ 2021-2017 zwar an, diesen Probleme entgegenwirken zu wollen, nun einen stärkeren Fokus auf die soziale Dimension und Inklusion zu legen und dafür auch mehr finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. Ob dies zu den gewünschten Ergebnissen führt, bleibt allerdings fraglich.

Obwohl die konkreten Zahlen für Österreich auf den ersten Blick ein positives Bild abgeben, greifen die Ausschlussmechanismen, die auf Ebene der Europäischen Union vorhanden sind, auch auf nationalem Level. Zwar haben 9% der Studierenden während ihres Studiums bereits ein Auslandssemester absolviert und 12% bereits ein Auslandspraktikum gemacht, weitere 15% planen einen Auslandsaufenthalt, jedoch bleibt weiterhin evident, dass die internationale Studierendenmobilität einer starken sozialen Selektion unterliegt, die entlang sozioökonomischer und demographischer Merkmale, wie Alter bei Erstzulassung, Geschlecht, schulische Vorbildung und geographische Herkunft, verläuft.⁴

An dieser Stelle steht natürlich auch die Frage im Raum, inwiefern die Vernachlässigung der sozialen Dimension im Bereich der internationalen Mobilität oder der Hochschulpolitik generell nicht auch bewusst geschieht. Akademische Mobilität wird sehr oft aus rein ökonomischen Gründen und dem Bedürfnis eines europäischen Hochschulraumes nach hochqualifizierten mobilen Arbeitskräften gefördert. Somit ist die oberste Priorität von studentischer Mobilität nicht ein vielfältiger, kultureller Austausch, sondern die

1 EHEA Ministerial Conference in Bucharest (2012): Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA).

2 Europäischer Rat (2018): Ausweitung und Stärkung von Erasmus+. Rat legt seinen Standpunkt fest. URL: <https://www.consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2018/11/26/expanding-and-strengthening-erasmus-council-agrees-its-position/pdf> (10.01.2019)

3 European Students' Union (2018): Bologna with Student Eyes 2018. Mobility and Internationalisation. URL: <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2018/05/08.-Mobility-and-Internationalisation.pdf> (10.01.2019)

4 Grabher et al (2016): Internationale Mobilität von Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien, Wien.

Vernetzung gut situerter Studierender aus reichen Elternhäusern. Ergebnis ist jene Schieflage im europäischen Hochschulraum, die eingangs bereits erwähnt wurde: ungleicher Zugang zu Erasmus-Programmen, asymmetrische Mobilitätsströme, hohe Studiengebühren für Drittstaatsstudierende. Internationalisierung und Austausch sollen vorsätzlich zu ökonomisch profitablen Zwecken stattfinden. Der für eine pluralistische und offene Gesellschaft so wichtige kulturelle Austausch tritt in den Hintergrund. Es bleiben die altbekannten Trennlinien und Exklusionsmechanismen anhand von Kategorien wie regionaler und sozialer Herkunft bestehen.

Für uns ist klar, dass Bildung und internationaler Austausch so nicht funktionieren kann, darf oder soll. Im nachfolgenden Kapitel soll deshalb zunächst auf aktuelle Problemlagen bezüglich studentischer Internationalisierung und Mobilität eingegangen werden. Im Anschluss wird dargelegt, wo wir als Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität konkretes Verbesserungspotenzial sehen und wie eine Alternative zu den jetzigen Rahmenbedingungen erreicht werden kann.

Methodik

Das Kapitel „Internationalisierung und Mobilität“ in der vorliegenden Form wurde für die aktuelle Auflage von „Forum Hochschule“ nicht gänzlich neu erstellt, sondern stützt sich auf Erkenntnisse und Ausarbeitungen vorhergegangener Arbeitsgruppen. Die Struktur des Kapitels wurde für diese Ausgabe jedoch adaptiert, ebenso wurden Daten aktualisiert und Hintergrundinformationen zu aktuellen Entwicklungen auf Ebene der Europäischen Union beziehungsweise des Europäischen Hochschulraums hinzugefügt. Weiters wurden Gespräche mit Expert_innen des Institutes für Höhere Studien geführt, besonders hinsichtlich der Auswertung des Zusatzberichtes zur Studierenden-Sozialerhebung 2015 zum Thema Internationale Mobilität.

Mobilität österreichischer Studierender: Status Quo

Während ihrer bisherigen Studienzeit in Österreich haben 9% der Studierenden bereits ein Auslandssemester, 12% ein Auslandspraktikum absolviert. Zusätzliche 15% ziehen einen künftigen Auslandsaufenthalt in Betracht. Am häufigsten mobil sind Studierende an Universitäten, am niedrigsten ist das Potenzial für internationale Mobilität bei berufsbegleitenden FH-Studiengängen und an Pädagogischen Hochschulen. Nach Studiengängen aufge-

schlüsselt sind Studierende der Veterinär- und Humanmedizin am mobilsten, Studierende der Rechtswissenschaften hingegen weisen die geringste Mobilitätsquote unter Universitätsstudierenden auf, was nicht zuletzt am stark nationalen Bezug der Rechtswissenschaften liegen mag.⁵

Wie oben bereits angeführt, divergiert die Mobilität österreichischer Studierender des Weiteren entlang einer Reihe sozialer Faktoren. Dazu zählen etwa Alter bei Erstzulassung, soziale Herkunft, regionale Herkunft, gesundheitliche Aspekte und Geschlecht. Wie sich das konkret manifestiert, wurde anhand von empirischen Daten, die im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2015 gesammelt wurden, analysiert. Die sehr umfangreiche Analyse kann dort nachgelesen werden, im Folgenden sollen die Ergebnisse überblicksmäßig dargestellt werden.

Wer ist besonders häufig mobil?

Besonders hohe Mobilität nach studienbezogenen Merkmalen:

- » Studierende in Vollzeit-FH-Studiengängen
- » Studierende an Privatuniversitäten, insbesondere im Rahmen von Auslandspraktika
- » Studierende der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (an Universitäten und in Vollzeit-FH-Studiengängen)
- » Studierende in medizinischen/gesundheitswissenschaftlichen Studien an Universitäten, insbesondere im Rahmen von Auslandspraktika
- » Studierende der Veterinärwissenschaften, insbesondere im Rahmen von Auslandspraktika
- » Studierende in universitären geistes- und kulturwissenschaftlichen Studien, insbesondere im Rahmen von Auslandssemestern
- » Studierende in künstlerischen Vollzeit-FH-Studiengängen

Besonders hohe Mobilität nach sozialen bzw. soziodemografischen Merkmalen:

- » Frauen
- » Jüngere Studierende haben ein hohes Mobilitätspotential: Studierende zwischen 25 und 27 Jahren weisen den höchsten Anteil an absolvierten Auslandsaufenthalten auf.
- » Studierende, die direkt nach der Matura zu studieren begonnen haben (bei Erstzulassung unter 21 Jahre alt, unmittelbarer Studienbeginn, traditioneller Bildungsweg)

5 Grabher et al (2016).

- » Studierende aus hoher sozialer Schicht⁶, die mit unter 21 Jahren erstmalig zum Studium zugelassen wurden
- » Bildungsausländer_innen mit deutscher Erstsprache (in erster Linie Deutschland und Südtirol) im Rahmen von Auslandspraktika

Wer ist besonders häufig nicht mobil?

Niedrige Mobilität nach studienbezogenen Merkmalen:

- » Studierende in berufsbegleitenden FH-Studiengängen
- » Studierende an Pädagogischen Hochschulen
- » Studierende der Rechtswissenschaften
- » Studierende in universitären Lehramtsstudien, insbesondere hinsichtlich Auslandpraktika

Niedrige Mobilität nach sozialen bzw. soziodemografischen Merkmalen:

- » Studierende aus niedrigen sozialen Schichten
- » (Jüngere) Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten
- » Ältere Studierende (ab 30 Jahren)
- » Studierende, die verzögert ein Studium aufgenommen haben bzw. die Studienberechtigung über den nicht-traditionellen Bildungsweg erworben haben und dementsprechend bei der Erstzulassung bereits älter waren
- » Erwerbstätige Studierende
- » Studierende mit Partner_in im gemeinsamen Haushalt
- » Studierende mit Kindern

Wie diese Ergebnisse zeigen, spielt die soziale Dimension eine klare Rolle bei der Frage nach dem Mobilitätspotenzial. Je weniger privilegiert die soziale Herkunft, desto niedriger die Mobilitätsquote – diese Aussage ist umso zutreffender, je jünger die Studierenden bei der Erstzulassung waren. Zunehmendes Alter bei der Inskription ist eine weitere signifikante Komponente bei der Frage nach Mobilitätspotenzial. Eventuell kann die Lebenssituation dann nicht mehr mit einem Auslandsaufenthalt vereinbart werden (feste Partner_innenschaft, Kinder etc.), ältere Studierende stehen aber auch vor anderen Problemen. Denn mit zunehmendem Alter verschwindet auch der Anspruch auf Beihilfen, was Studierende dazu zwingt, neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Aufgrund der eingangs bereits erwähnten mangelnden Finanzierung von Mobilitätsprogrammen stellen diese dann eine zusätzliche finanzielle Hürde dar, die oft nicht bewältigbar ist.

⁶ Zur Analyse der sozialen Herkunft von Studierenden wurde der vierstufige Schichtindex herangezogen, der auch bei der Studierenden-Sozialerhebung 2015 verwendet wurde. Er basiert auf der beruflichen Position sowie dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern. Näheres zur Konstruktion des Schichtindexes in Band 2 der Studierenden-Sozialerhebung 2015, Kapitel „Methodischer Zusammenhang“ (vgl. Zaugg et al 2016).

Mobilitätshindernisse

Im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung wurden die Studierenden auch danach gefragt, welche Mobilitätshindernisse sie selbst identifizieren. Dabei gaben mehr als die Hälfte an, zumindest von einem Hindernis betroffen zu sein. Von jenen mit Mobilitätserfahrung nannten 70% zumindest ein Hindernis, von Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt planten, waren es 87% und von jenen, die angaben, keinen Auslandsaufenthalt zu planen, sahen sich 96% mindestens einem Hindernis gegenübergestellt.

Als häufigstes Hindernis werden finanzielle bzw. organisatorische Hürden genannt, etwa die Finanzierung des Auslandsaufenthaltes. Besonders oft wird dieses Mobilitätshindernis von Studierenden genannt, die noch nicht mobil waren – was darauf schließen lässt, dass dies eine besonders schwer zu überwindende Hürde darstellt.

Obwohl Frauen öfter mobil sind als Männer, berichten sie häufiger von Mobilitätshürden. Wie oben bereits angesprochen sind ältere Studierende sowie Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten häufiger mit finanziellen oder organisatorischen Problemen konfrontiert.

Unzureichende Informationen in Kombination mit finanziellen und organisatorischen Hürden sind vor allem für Bildungsinländer_innen mit Migrationshintergrund ein Problem. Auch Ängste bezüglich potenzieller negativer Auswirkungen aufs Studium sind generell ein Hindernis.

Nachfolgende Grafik gibt einen Überblick darüber, welche Mobilitätshindernisse wie häufig und von welchen Gruppen von Studierenden genannt wurden.

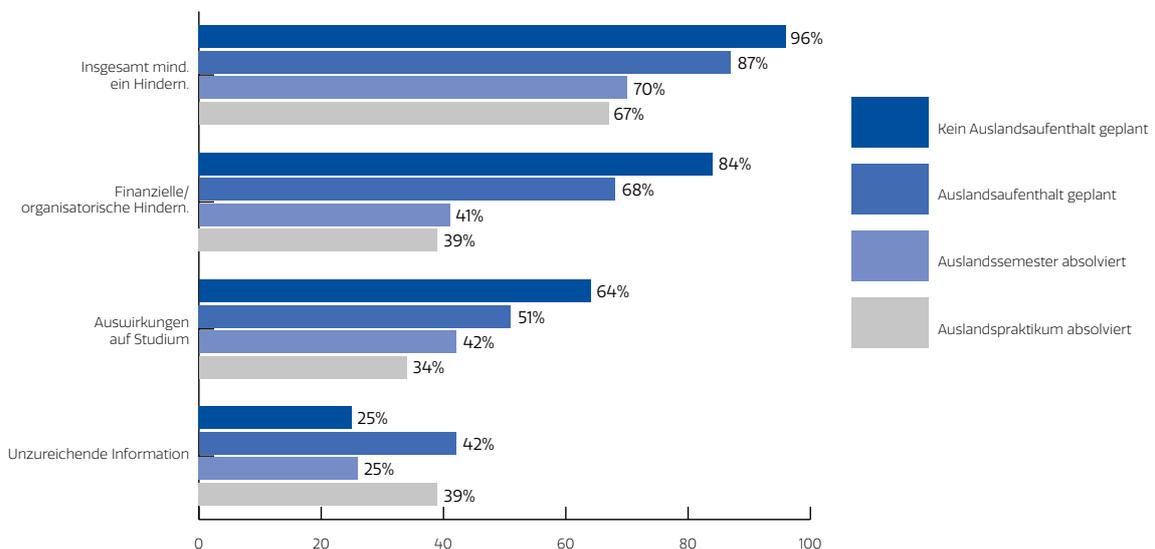


Abbildung 1 Mobilitätshindernisse

Zusammenfassung und Ausblick

An dieser Stelle muss leider festgehalten werden, dass sich seit der letzten Auflage von Forum Hochschule 2013 nicht sonderlich viel verändert hat. Zugang zu internationaler Mobilität ist weiterhin anhand von sozialen, sozioökonomischen und soziodemographischen Merkmalen ungleich verteilt, sowohl in Österreich als auch im gesamten Europäischen Hochschulraum. Besonders betroffen sind Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten und ältere Studierende.

Sowohl die European Students' Union als auch wir, die Österreichische Hochschüler_innenschaft, und die Studierenden selbst sehen als primäre Wurzel dieses Problems mangelnde Finanzierung und Fördermöglichkeiten/Stipendien. Aber auch andere Probleme bestehen – etwa Betreuungspflichten oder Altersgrenzen für Beihilfen, die Studierende dazu zwingen, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, was wiederum das Mobilitätspotenzial senkt. Frauen sind zudem öfter von Mobilitätshindernissen betroffen, Studierende mit Migrationsintergrund klagen häufiger über mangelnden Zugang zu Informationen.

Die Akteur_innen auf nationaler sowie europäischer und internationaler Ebene blenden diese Probleme jedoch aus und ignorieren die soziale Dimension beim Zugang zu Mobilitätsprogrammen – vielleicht auch bewusst. Für uns ist klar, dass dies eine Schieflage ist, die es zu bekämpfen gilt, denn Studierende sollen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder anderen soziodemographischen Merkmalen die Möglichkeit bekommen, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Daher haben wir eine Reihe von Forderungen ausgearbeitet, deren Umsetzung unserer Meinung nach grundlegend zur Bekämpfung der aktuellen Probleme beitragen würde.

Forderungen

- » Der sozialen Dimension von studentischer Mobilität muss mehr Augenmerk geschenkt werden; die Einbeziehung marginalisierter Gruppen, wie etwa Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten, muss priorisiert werden.
- » Ausbau von Finanzierung, Stipendien und Fördermöglichkeiten. Es soll gewährleistet werden, dass alle Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren möchten, dies auch tun können und ihr Zielland frei wählen können (um dies zu gewährleisten, braucht es auch höhere Zuschüsse für Übersee-Austauschprogramme).

- » Höhere Zuschüsse für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren wollen. Es soll des Weiteren klare Ansprechpersonen geben, die diese Gruppe von Studierenden bei der Planung ihres Auslandsaufenthaltes (wie beispielsweise der Organisation von Assistenz vor Ort) unterstützen.
- » Schaffung von Möglichkeiten, Auslandsaufenthalte auch mit Kindern zu absolvieren; beispielsweise mithilfe von Buddy-Systemen für Studierende mit Kind oder etwa Kinderbetreuungseinrichtungen an Hochschulen.
- » Ermöglichung von Bildungskarenz mit zusätzlicher finanzieller Unterstützung für die Absolvierung eines Auslandsaufenthaltes für berufstätige Studierende. Ausbau von Informationsangeboten über Mobilitätsprogramme und mögliche Finanzierung, auch mehrsprachig.
- » Stärkere Bewerbung von nicht so stark frequentierten Regionen, zum Beispiel der Donaauraum/Osteuropa, um auch dem europäischen West-Ost Ungleichgewicht bei Erasmus+ entgegenzuwirken.
- » Verstärktes Angebot von mehrsprachigen Lehrveranstaltungen an Hochschulen in Österreich zur besseren Einbindung von Erasmus+ Incomings und Vorbereitung von potenziellen Erasmus+ Outgoings.
- » Erweiterung von Forschungs- und Lehrstellen für internationale Akademiker_innen, um eine nachhaltige Internationalisierung der österreichischen Hochschulen zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

- EHEA Ministerial Conference in Bucharest. (2012). Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA).
- European Students' Union. (2018). Bologna with Student Eyes 2018. Mobility and Internationalisation. URL: <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2018/05/08.-Mobility-and-Internationalisation.pdf> [10.01.2019].
- Europäischer Rat. (2018). Ausweitung und Stärkung von Erasmus +. Rat legt seinen Standpunkt fest. URL: <https://www.consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2018/11/26/expanding-and-strengthening-erasmus-council-agrees-its-position/pdf> [10.01.2019].
- Grabher et al. (2016). Internationale Mobilität von Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien, Wien.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1 Mobilitätshindernisse..... 216



Durchlässigkeit im tertiären Sektor

10

Durchlässigkeit im tertiären Sektor

Durch die Umstellung auf das dreistufige System der Studienabschlüsse (Bachelor – Master – PhD/Doktorat) und den immer größer werdenden Sektor der Fachhochschulen wird die Frage der Durchlässigkeit im tertiären Sektor immer wichtiger. Dazu kommt der starke Wunsch nach Mobilität im europäischen Bildungsraum, der auch durch Programme wie ERASMUS+ gefördert und gefordert wird. Studierende sollen zwischen Sektoren und Ländern wechseln und durch Anerkennungen, Anrechnungen und unkomplizierte Zulassungen größtmögliche Mobilität erreichen. Dem gegenüber stehen jedoch große Vorurteile von Hochschulen gegenüber anderen Institutionen (im gleichen Sektor genauso wie gegenüber anderen Sektoren). Der Bologna-Prozess, dem sich auch die österreichische Politik verschrieben hat, fordert jedoch starke Mobilität und Durchlässigkeit in allen Dimensionen. Besonders auch hinsichtlich eines europäischen Bildungsraumes ist Durchlässigkeit im tertiären Sektor wichtig, damit Studierende mit Prüfungen oder Abschlüssen aus dem Ausland faire Chancen haben und auch in Österreich ein Studium absolvieren können. Im folgenden Kapitel werden die größten diesbezüglichen Probleme und kurz- wie auch langfristige Lösungen aufgezeigt.

Methodik & Abgrenzung

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit den Übergängen zwischen verschiedenen Studien. Andere Formen der Durchlässigkeit, wie die soziale Durchlässigkeit des tertiären Sektors und Übergänge vom sekundären in den tertiären Bildungsbereich werden an anderer Stelle behandelt. Bei der Durchlässigkeit zwischen Studien wird generell zwischen horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit unterschieden.

Von horizontaler Durchlässigkeit wird gesprochen, wenn ein Studienwechsel während dem Studium geschehen soll oder Lehrveranstaltungen aus anderen Studien (oder äquivalenten Studien in anderen Ländern) angerechnet werden sollen. Dabei geht es vornehmlich um die Anerkennung von bisher erbrachten Studienleistungen. Im Gegensatz dazu wird von vertikaler Durchlässigkeit gesprochen, wenn nach Abschluss eines Studiums ein weiteres Studium angestrebt wird und das absolvierte Studium nicht automatisch zur Zulassung zum gewünschten Studium berechtigt.

Beispielhafte Schnittstellen und Durchlässigkeiten:

- » Schnittstellen Bachelor – Master – PhD innerhalb eines Sektors
- » Schnittstellen Bachelor – Master – PhD mit Wechsel des Sektors
- » Durchlässigkeit zwischen Studien unterschiedlicher Länder
- » Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Fächern
- » Durchlässigkeit zwischen „Lehrgang“ und „Studium“
- » Durchlässigkeit bei ‚gleichen‘ Studien an unterschiedlichen Standorten

Untersucht sollen also die Möglichkeiten von Übergängen sowohl innerhalb des gleichen als auch zwischen unterschiedlichen Sektoren im österreichischen Hochschulraum (Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) werden.

Anhand der Ergebnisse der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit im tertiären Sektor, die sich für die zweite Auflage des Forum Hochschule 2013 mit der Frage der Durchlässigkeit im tertiären Sektor beschäftigte, wurden Expert_innen-gespräche geführt. Die Ergebnisse der zweiten Auflage beruhen auf Gesprächen und Arbeitsgruppen mit Studienvertretungen aus allen Sektoren in Österreich. Um auch Einsicht in die Perspektive der Institutionen zu bekommen, wurde in der Arbeitsgruppe eine Umfrage ausgearbeitet, die an jene Organe an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen bzw. Fachhochschulen ausgesandt wurde, die für Durchlässigkeitsfragen zuständig sind. Da der Rücklauf sehr heterogen ausfiel, müssen die Ergebnisse einerseits aufgrund der geringen Rückmeldungen¹ und andererseits im Hinblick auf einen Vergleich innerhalb des Sektors als mäßig aussagekräftig gewertet werden². Deshalb wurde für die Neuauflage nun ein problemorientiertes Gespräch mit Expert_innen der Ombudsstelle für Studierende und des Instituts für Höhere Studien (IHS) geführt. Aus diesen Gesprächen und den Erkenntnissen der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit im tertiären Sektor ergeben sich folgende Themenfelder als maßgeblich für eine erfolgreiche Durchquerung des tertiären Bildungssektors in Österreich: die Entscheidungen der monokratischen Organe (Zulassungen und Anerkennungen), die curriculare Gestaltung der Studien und die transparente und eindeutige Information der Studierenden während und vor allem vor dem Studium.

1 Der Fragebogen wurde per Mail an über 300 Adressen ausgesandt. Insgesamt wurden 135 teils oder zur Gänze (96 Bögen) ausgefüllte Fragebögen zurück-geschickt.“ Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hrg.), Forum Hochschule. Ergebnisse, Forderungen & Perspektiven. 2. erweiterte Auflage 2013 (Wien 2015). S. 184.

2 „Nachdem zum größten Teil Angehörige von Fachhochschulen an der Umfrage teilgenommen haben, ist ein Vergleich der Institutionen mit großer Vorsicht zu genießen. Bei manchen Fragen kann es sich bei Universitäten und Pädagogischen Hochschulen auch um Einzelmeinungen handeln. Es ist jedoch festzuhalten, dass die Rückmeldungsrate bei allen Hochschulen ähnlich war, weil an Fachhochschulen insgesamt 256 Studiengangsleitungen aktiv sind, an Universitäten hingegen jeweils ein monokratisches Organ (insgesamt also 21) und an Pädagogischen Hochschulen ebenso ein monokratisches Organ (insgesamt also 14) eingerichtet ist.“ Ebd. S. 185.

Zulassungen und Anerkennungen

Studienrechtliche Entscheidungen

Bei Fragen der Zulassung und Anerkennungen von Prüfungen geht es für Studierende meist um wichtige Weichenstellungen. Ein Blick auf die Statistik zeigt, dass diese Weichenstellungen für Studierende nach Geschlecht, Ort und Art der Vorbildung verschieden ausfallen.

Besonders auffällig ist der Gender Gap bei Übertrittsquoten von Bachelor- in Masterstudien, den die Studierenden-Sozialerhebung 2015 klar aufzeigt: Frauen treten an öffentlichen Universitäten seltener in ein Masterstudium über als Männer (68% vs. 77%). Dieser Geschlechterunterschied hat sich seit der Abschlusskohorte 2007/08 leicht verringert. Er ist vor allem auf die unterschiedliche Fächerwahl von Frauen und Männern zurückzuführen: Frauen studieren häufiger Fächer mit geringen und Männer häufiger Fächer mit hohen Übertrittsquoten. Allerdings lässt sich nur ein Teil des 10%-Unterschiedes mit der Fächerwahl erklären. Außerdem tendieren Frauen eher zu einem zweiten Bachelorstudium, also zu einer Verbreiterung ihrer Bildung, während Männer zur Spezialisierung durch ein Masterstudium neigen. Diese Faktoren allein erklären jedoch die Schere nicht vollkommen – das Bestehen einer gläsernen Decke lässt sich bereits an diesem Punkt einer tertiären Ausbildung nicht ausräumen. Noch drastischer ist die Situation im Hinblick auf den Übertritt von Master- in PhD-Studien: Männer (21%) treten deutlich häufiger in Doktoratsstudien über als Frauen (13%)³.

Unbestreitbar ist ebenso die Übertritts-Schere zwischen jenen Studierenden, die (unabhängig von der Staatsbürgerschaft) ihre Vorbildung in Österreich und jenen, die diese im Ausland absolviert haben⁴. Diese treten nur etwa halb so oft in ein Masterstudium über. Allerdings ist bei dieser Erhebung nicht klar, ob die Studierenden ein Masterstudium in Österreich anstreben oder nicht.

Ob diese im Ergebnis sozial selektiven Unterschiede sich aus den einzelnen Verfahren von Hochschuleseite oder durch individuelle Lebensentscheidungen ergeben, lässt sich aufgrund der mangelnden Transparenz in der Entscheidungsfindung der Hochschulen nicht feststellen. Jede Hochschule hält einzeln fest, wie viel ECTS einem_einer Student_in angerechnet wurde. Abfällige Zulassungs- oder Anerkennungsbescheide sowie die Quantität der Auflagen wird nicht festgehalten. So ist ein österreichweites Urteil über die Ursache der divergierenden Bildungswege nicht zu treffen.

³ Sarah Zaussinger et al., Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Überblick über Band 1 und 2 sowie die Zusatzberichte (Wien 2017), S. 44.

⁴ Studierenden-Sozialerhebung 2015: Studienverläufe und -zufriedenheit, S. 88.

Unbestreitbar ist jedoch, dass alle divergierenden Faktoren wie Geschlecht, (institutionelle) Vorbildung, Alter oder Studiendauer bei den Übertritts-

zahlen nicht schwerer wiegen als die Hochschule selbst. Neben der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft und dem Arbeitsmarkt der jeweiligen Standorte, die die Differenz in den Bildungswegen mitbestimmen, lässt sich sehr wohl festmachen, dass die Hochschulen einen Einfluss auf die Durchlässigkeitsraten für ihre Studierenden haben⁵.

Transparenz der Verfahren und Entscheidungen

Oftmals beschwerten sich Studierende jedoch über nicht nachvollziehbare Entscheidungen von Organen an Hochschulen. Insbesondere wenn zum Beispiel Kolleg_innen aus dem gleichen Fach andere oder gar keine Auflagen bekommen, wirken Auflagen oder negative Bescheide willkürlich. Hinzu kommt, dass die Entscheidungskompetenz bei einem monokratischen Organ – also bei einer einzelnen Person – liegt, was den Eindruck der Willkür verstärken kann. Die Studierendenvertretung kann erst bei Beschwerde aktiv werden. Beschwerdefälle gehen meist direkt an ein Verwaltungsgericht und nur mehr selten an eine Kommission (Senat oder Studienkommission), in der auch Studierende Mitglied sind. Viele solche (potenzielle) Beschwerdefälle gehen jedoch „verloren“, weil Studierende nicht in ausreichendem Maße über die rechtlichen Rahmenbedingungen Bescheid wissen und mögliche Beschwerdewege nicht immer ausschöpfen. Zu dieser mangelnden Information der Studierenden kommt zudem oft die Angst vor Repressalien durch Lehrende oder Institutionen. Außerdem können sich Studierende nicht vorab über mögliche Auflagen (oder auch die Unmöglichkeit einer positiven Entscheidung) informieren, weil Vorabanträge oder die Veröffentlichung von Entscheidungen nicht gesetzlich vorgesehen sind und eine entsprechende Praxis an den Hochschulen auch freiwillig nicht gegeben ist.

Forderungen

Der erste und wichtigste Schritt ist eine aktive Belehrung der Studierenden bezüglich ihrer Rechte, um Unwissen und Unsicherheit vorzubeugen.

Eine Verbesserung der Situation muss durch die Einführung eines Vier-Augen-Prinzips in studienrechtlichen Fragen herbeigeführt werden. Eine Überprüfung der Bescheide durch eine zweite Person vermindert Fehler und schränkt Willkür ein. Die Personal- und Ressourcenknappheit an den meisten Hochschulen erlaubt ein Vier-Augen-Prinzip für alle Bescheide schlichtweg nicht. Wie an einigen Hochschulen im Rechtsweg üblich, soll daher ein Vier-Augen-Prinzip in jenen Fällen eingeführt werden, die den Bestrebungen der Studierenden bzw. Studienwerber_innen nicht nachkommen, die also in abschlägigen bzw. teilweise negativen Bescheiden münden. Eine entsprechende Bestimmung muss in den betreffenden Paragraphen im Universitätsgesetz (§ 78., Anerkennung von Prüfungen) aufgenommen werden.

5 ebd.

Um Transparenz zu erhöhen, nachhaltige Entscheidungen zu ermöglichen und Ungleichbehandlungen zu minimieren, sollen erst- und zweitinstanzliche Entscheidungen von Organen, die mit Anträgen bezüglich Durchlässigkeit (Zulassung, Anerkennung, u.a.) zu tun haben, anonymisiert veröffentlicht werden. Dadurch können sich Studierende über ihre Möglichkeiten und Aussichten (mögliche Auflagen etc.) informieren. Gleichzeitig kann auch die Studierendenvertretung besser beraten und Studierende über ihre Möglichkeiten informieren.

Um sowohl einen räumlichen als auch einen zeitlichen Vergleich zu ermöglichen, ist eine anonymisierte Transparenzdatenbank über die ausgestellten Bescheide einzurichten. Eine solche Datenbank würde nicht nur Sicherheit, sondern auch eine bessere Planbarkeit für Studierende bzw. Studienwerber_innen bedeuten.

Solange die Fachhochschulen in ihrer jetzigen (Rechts-)Form bestehen, müssen ihre Bescheide verhoheitlicht werden, um den Rechtsweg im Beschwerdefall zu ermöglichen.

Prüfung der Gleichwertigkeit

Die bescheidmäßige Anerkennung von positiven Prüfungsleistungen fällt in den Aufgabenbereich der in der Satzung einzurichtenden monokratischen studienrechtlichen Organe der öffentlichen Hochschulen (UG 2002 § 19 Abs. Z 2). An einigen Hochschulen werden die Aufgaben an andere Stellen, wie zum Beispiel die fachlich zuständigen Studienprogrammleitungen, delegiert. In allen Fällen handelt es sich dabei um Entscheidungen, die von Einzelpersonen gefällt werden.

Bei der Anerkennung von bereits erbrachten Prüfungsleistungen (§ 78 UG, § 12 FHStG, § 56 Hochschulgesetz) muss die Gleichwertigkeit vom zuständigen Organ festgestellt werden. Auch bei der Zulassung zu Masterstudien (§ 64 Abs 5 UG, § 4 Abs 4 FHStG) wird in den entsprechenden Gesetzespassagen von gleichwertigen (und fachlich in Frage kommenden) Studien gesprochen. Gesetzliche Bestimmungen, welche Faktoren zur Prüfung der Gleichwertigkeit herangezogen werden, gibt es jedoch nicht.

Als problematisch wird sowohl von Seiten der Studierendenvertreter_innen als auch von der Ombudsstelle für Studierende vor allem die Intransparenz der Entscheidungsfindung und die Verschiedenheit der Entscheidungen je nach Entscheidungsträger_in genannt.

Wie die bereits erwähnte Umfrage⁶ ergab, machen die monokratischen Organe ihre Bewertung der Gleichwertigkeit an verschiedenen Parametern (darunter neben dem Learning Outcome auch die Note und die Institution, die das Zeugnis verliehen hat) fest⁷. Die Gewichtung bzw. die Berücksichtigung dieser Parameter ist je nach Organ verschieden und bewirkt eine Unsicherheit und Ungleichheit der Entscheidung je nach Hochschule. Es handelt sich hierbei um einen räumlichen Graubereich – je nachdem, wo ein_e Student_in um Zulassung bzw. Anerkennung ansucht, werden ihre_seine Voraussetzungen anders gewertet. Diese Schieflage wird durch den Umstand erschwert, dass die Entscheidungsträger_innen der monokratischen Organe Einzelpersonen sind, die diese Aufgabe nur über einen bestimmten Zeitraum ausüben. Bei einem personellen Wechsel kommt es daher nicht selten zu Veränderungen in der Entscheidungsfindung, was eine Gleichbehandlung von Studierenden mit den gleichen Voraussetzungen auch an der gleichen Institution in zeitlicher Hinsicht erschwert.

Wie beschrieben werden bei der Prüfung der Gleichwertigkeit (insbesondere bei Fragen der Anerkennung von erbrachten Prüfungen) sehr viele unterschiedliche Faktoren mit unterschiedlicher Gewichtung herangezogen. Diese Diversität geht oftmals mit einer intransparenten Bewertung einher. Über die Jahre hat der Verwaltungsgerichtshof (VwGH) jedoch einige Entscheidungen bei Beschwerden von Studierenden getroffen und dabei durchaus klare Grundsätze für die Gleichwertigkeitsprüfung (im Sinne des § 78 UG) aufgestellt. So kommt der VwGH in einer Erkenntnis zu folgendem Schluss:

„Die Gleichwertigkeitsprüfung [...] erfordert nicht nur eine Beurteilung nach Inhalt und Umfang der Anforderungen, sondern auch nach der Art und Weise, wie die Kontrolle der Kenntnisse vorgenommen wurde. Gleichwertigkeit ist gegeben, wenn in beiden Bereichen eine annähernde Übereinstimmung vorliegt; fehlt es an dieser annähernden Übereinstimmung auch nur in einem dieser beiden Bereiche, liegt Gleichwertigkeit nicht vor. Da auf die Gleichwertigkeit der ‚vorgeschriebenen Prüfungen‘ abgestellt wird, kommt es auf die abstrakten Merkmale von Prüfungsstoff und Prüfungsmethode (im weiteren Sinn) an; auf das konkrete Prüfungsergebnis ist nicht Bedacht zu nehmen.“ (VwGH 19.4.1995, GZ 94/12/0131).

Es ist daher klar festgelegt, dass bei der Prüfung der Gleichwertigkeit die Note der anzuerkennenden Prüfung keinerlei Rolle spielen darf. Bisher wurden jedoch nur Verfahren bezüglich Anerkennungsfragen an Universitäten bis zum VwGH gebracht – die Erkenntnis erscheint jedoch so deutlich, dass sie auch für gleiche Verfahren an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen eingehalten werden sollte.

6 Vgl. Forum Hochschule (2013). S. 187, S. 189

7 „Ein deutlicher Unterschied ist beim Faktor „Note“ zu erkennen (siehe Abbildung 25), wobei Organe an Universitäten diesen Faktor völlig ausklammern, während Organe an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen diesem Faktor große Bedeutung beimessen. In den Anmerkungen zur Frage, welche Faktoren in die Prüfung der Gleichwertigkeit einfließen, war ebenfalls zu erkennen, dass diese sehr unterschiedlich sind: vom Zeitpunkt der abgelegten Prüfung („Wie lange liegt der Wissenserwerb zurück?“) über das „Studienniveau (Bachelor, Master)“, dem „Status der Hochschule, die das Zeugnis vergeben hat“ bis zu „Art und Niveau der Institution“ reicht die Bandbreite an genannten Faktoren. Somit wurde klar, dass die Prüfung der Gleichwertigkeit sehr unterschiedlichen persönlichen Einschätzungen der jeweils zuständigen Organe unterliegt.“ Forum Hochschule (2013). S. 187.

Forderungen

Um eine einheitliche Beurteilung von Gleichwertigkeiten von Prüfungen und Abschlüssen zu gewährleisten, ist eine genauere gesetzliche Bestimmung notwendig. Damit könnte die Intransparenz und Uneinheitlichkeit der Spruchpraxis an unterschiedlichen Hochschulen vermindert werden und die Durchlässigkeit im tertiären Sektor erhöht werden.

Studierendenvertretungen und Studierende an Hochschulen aus allen Sektoren kritisieren häufig Vorurteile gegenüber Abschlüssen aus anderen Sektoren. Die Tatsache, dass Studierenden somit zahlreiche Bildungswege verbaut werden, stärkt die Forderung nach einem gemeinsamen Hochschulsektor. So ist bereits im Kapitel Hochschulorganisation und -governance ausgeführt, dass ein gemeinsamer Hochschulsektor die Durchlässigkeit sowohl zwischen Hochschulen als auch einzelnen Studien stark erhöhen würde. Dieser Forderung sei in diesem Kapitel Nachdruck verliehen.

ECTS vs. „Learning Outcomes“ als Grundlage für Entscheidungen

Durch die zunehmende Diversifizierung der Bildungslandschaft in Europa sowie die geförderte und geforderte Mobilität wird ein Vergleich von Abschlüssen, Inhalten und Prüfungen immer wichtiger (s. Kapitel Internationalität & Mobilität).

Die Einführung des Bologna-Systems brachte Verschlungung, sollte jedoch eine Vergleichbarkeit der Studieninhalte ermöglichen. Tatsächlich kann sowohl im Bologna-Raum als auch in Österreich von einer ECTS-Gerechtigkeit nach wie vor keine Rede sein. So ist sogar im Falle einer transparenten Angabe von Voraussetzungen für ein Master-Studium, wie sie die TU Wien betreibt, keine Gerechtigkeit im Zugang gewährt.

Forderungen

Wie auch im Kapitel Qualität der Lehre gefordert, ist eine ausführliche Beschreibung von Lernergebnissen und Kompetenzen in Lehrveranstaltungsbeschreibungen und Qualifikationsprofilen notwendig, um die Durchlässigkeit im tertiären Sektor zu gewährleisten. Wichtig ist dabei, dass das gleiche Vokabular und gleiche Formulierungen in der Darstellung von „Learning Outcomes“ verwendet werden. Es sei hier auf zahlreiche Informations- und Anleitungsbroschüren hingewiesen, die das Instrument „Learning Outco-

mes“ erklären. Dadurch, dass auch in anderen (vor allem europäischen) Staaten zunehmend auf die Formulierung von „Learning Outcomes“ umgestellt wird, könnte ein Vergleich von Studienabschlüssen aus dem Ausland ebenfalls stark vereinfacht werden.

Curriculare Gestaltung

Viele Studierende wissen bereits sehr früh, welches Studium sie nach dem Erstabschluss gegebenenfalls weiterstudieren möchten. Durch die zunehmend verschulten Studienpläne und die geringe Anzahl an freien Wahlfächern in den Studienplänen ist jedoch eine Vorbereitung auf mögliche Auflagen – sollten diese bekannt sein – oft unmöglich.

Durch die Autonomie der Universitäten ist die Durchsetzung eines nationalen Kerncurriculums im Bachelor erschwert. Die Fachgruppen leisten hier bereits einiges in Richtung Vereinheitlichung, um den Übertritt von Bachelor- in fachgleiche bzw. fachnahe Masterstudien zu erleichtern.

Forderungen

Wie im Kapitel Qualität der Lehre bereits beschrieben, ist ein Mindestmaß an freien Wahlfächern in allen Studienplänen zu garantieren. Dadurch würde es Studierenden um ein Vielfaches erleichtert werden, sich auf einen Studien- oder Sektorenwechsel vorzubereiten.

Transparenz und Information

Neben der gesetzlichen Verankerung von einer Mindestanzahl an ECTS in freien Wahlfächern im Studium ist eine Information der Studierenden über konsekutive Studien unumgänglich – vor allem, was solche Folgestudien betrifft, für die spezielle Prüfungsleistungen bzw. Learning Outcomes notwendig sind.

Als Best-Practice-Beispiel ist hier der „Master Access Guide“⁸ der Universität Wien zu nennen, der alle Studien der Universität ihrer Konsekutivität nach farblich markiert, etwaige Auflagen zu Masterstudien angibt und auch gängige Studiengänge anderer Hochschulen führt. Dieser Guide bezieht jedoch nur die hauseigenen Studien mit ein. Ein weiteres Beispiel für erfolgreiche Informationsweitergabe ist der Pilotversuch „Durchlässigkeits-Guide Informatik“⁹. Allerdings sind diese Beispiele, wenn auch ein guter Anfang, weder vollständig noch besonders leicht auffindbar. Als einheitliche und umfassende Information für Studienanfänger_innen eignen sie sich also

⁸ Siehe <https://mag.univie.ac.at/> [10.01.2019]

⁹ Siehe <http://www.informatikaustria.at/durchlaessigkeit/> [10.01.2019]

nicht. Internationale Beispiele zeigen, dass eine umfassende, zentrale und einfach erreichbare Information möglich ist. Über eine beispielhafte Informationsvielfalt verfügt der britische „Complete University Guide“¹⁰.

Vor allem in Hinblick auf die soziale Durchlässigkeit des Systems Hochschule ist eine transparente, zentrale und verständliche Information unumgänglich. Die juristische Fachsprache der Curricula ist vor allem für Studieninteressierte kaum verständlich. Die einzelnen, oft privat betriebenen Seiten mit Informationen sind unzuverlässig und veraltet.

Forderungen

Die zentrale Einführung einer Studien-Informationssseite ist unumgänglich. Alle Informationen zu den Curricula, den Spezialisierungen der Hochschulen und den Angeboten zum Beispiel im Bereich Mehrsprachigkeit, Barrierefreiheit oder für Studierende mit Kind käme nicht nur den Studierenden bzw. Studienwerber_innen entgegen, sondern würde in weiterer Folge den einzelnen Standorten helfen, gezielt Studieninteressierte anzusprechen. Dadurch könnten Impulse gesetzt werden, die Verteilung der Studierenden auf die Standorte zu erleichtern und die Überbelastung einzelner Hochschulen zu vermeiden.

Zusammenfassung

Es gibt viele Möglichkeiten, die Durchlässigkeit im tertiären Sektor zu erhöhen. Einerseits geht es um einen Abbau von Vorurteilen gegenüber der Qualität von Abschlüssen und Prüfungen anderer Sektoren. Langfristig ist jedoch nicht einzusehen, wieso der österreichische Hochschulraum auf drei Sektoren aufgeteilt sein muss. Durch die unterschiedlichen Rechtsgrundlagen kommt es zwangsläufig zu Animositäten. Ein Sektor ist genug: Dieser Forderung sei auch in diesem Kapitel noch einmal Nachdruck verliehen!

Um transparente und faire Entscheidungen auch im aktuellen (multisektoralen) System zu ermöglichen, sind Maßnahmen zu treffen, die einerseits mehr Gruppen in die betreffenden Entscheidungen einbeziehen und andererseits die Entscheidungsgrundlagen klarer machen. Die durchgehende Formulierung von „Learning Outcomes“ als Grundlage für Entscheidungen der Gleichwertigkeit und eine Mindestzahl an freien Wahlfächern in allen Studienplänen würden die Durchlässigkeit im tertiären Sektor in kurzer Zeit stark erhöhen. Außerdem könnten dadurch auch Studienabschlüsse und Prüfungen aus anderen europäischen Staaten besser vergleichbar werden und ein Wechsel auch innerhalb des europäischen Bildungsraumes vereinfacht werden.

¹⁰ Siehe <https://www.the-completeuniversityguide.co.uk>
[10.01.2019]

Abschließend bleibt die Aussicht, dass die Probleme bezüglich Durchlässigkeit durch einfache und kleine Maßnahmen verbessert werden könnten: kleine Schritte, die für Studierende eine starke Erleichterung in deren Bildungsbiographie darstellen könnten und der Idee eines mobilen europäischen Bildungsraumes gerecht werden würden. Ein langfristiges Ziel ist die Erhöhung der Studien, die als fachlich infrage kommenden Studien bezeichnet werden, um so die automatische Anrechnung zu steigern.

Zusammenfassung der Forderungen

- » Um Transparenz zu erhöhen, nachhaltige Entscheidungen zu ermöglichen und Ungleichbehandlungen zu minimieren, sollen erst- und zweitinstanzliche Entscheidungen von Organen, die mit Anträgen bzgl. Durchlässigkeit (Zulassung, Anerkennung, u.a.) zu tun haben, anonymisiert veröffentlicht werden. Diese Veröffentlichungen sollen in einer zentralen Transparenzdatenbank gesammelt werden.
- » Um Ungleichbehandlungen zu minimieren und Fehler zu vermeiden, ist ein Vier-Augen-Prinzip im Falle abschlägiger Bescheide über studienrechtliche Entscheidungen unvermeidlich.
- » Um Studierenden eine bessere Planbarkeit ihres Bildungsweges und eine gezielte Vorbereitung auf ein Folgestudium zu ermöglichen, muss ein Mindestmaß an freien Wahlfächern in allen Studienplänen garantiert werden.
- » Außerdem müssen Studierende zu Beginn ihres Studiums über konsekutive Studien informiert werden. Eine einfach zugängliche und niederschwellige Information ist dabei unumgänglich.
- » Um eine einheitliche Beurteilung von Gleichwertigkeiten von Prüfungen und Abschlüssen zu gewährleisten und die Uneinheitlichkeit der Sprachpraxis an unterschiedlichen Hochschulen zu vermindern, ist eine genauere gesetzliche Bestimmung der Gleichwertigkeit notwendig.
- » Um Ungleichbehandlung von Studierenden an Hochschulen aus allen Sektoren zu vermindern und die Durchlässigkeit sowohl zwischen Hochschulen als auch zwischen einzelnen Studien zu erhöhen, wird ein gemeinsamer Hochschulsektor gefordert.
- » Eine Umgewichtung von ECTS-Punkten auf einheitlich formulierte „Learning Outcomes“ garantiert mehr Durchlässigkeit im tertiären Sektor.
- » Die zentrale Einführung einer Studien-Informationseite unter Berücksichtigung der Curricula, Zulassungsvoraussetzungen und Spezialisierungen ist dringend nötig. Diese Seite soll auch über Angebote im Bereich Mehrsprachigkeit, Barrierefreiheit und Studieren mit Kind gesondert Informationen bieten.

Literaturverzeichnis

Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hrg.), Forum Hochschule. Ergebnisse, Forderungen & Perspektiven. 2. erweiterte Auflage 2013 (Wien 2015).

Sarah Zaussinger et al, Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Überblick über Band 1 und 2 sowie die Zusatzberichte (Wien 2017).

Links:

<http://www.informatikaustria.at/durchlaessigkeit/> (Stand: 10.01.2019)

<https://mag.univie.ac.at/> (Stand: 10.01.2019)

<https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk> (Stand: 10.01.2019)



Fach- hochschulen

11

Fachhochschulen

Einleitung

Der Fachhochschulsektor feiert im Jahr 2019 sein 25-jähriges Bestehen. Seit ihrer Einführung im Jahr 1994 sind in Österreich 21 Fachhochschulen entstanden, die an 35 Standorten in ganz Österreich knapp 56.000 Studierende ausbilden. Somit ist jede siebte studierende Person in Österreich ein_e FH-Student_in.

Der größte Unterschied zu den öffentlichen Universitäten ist die private Organisationsstruktur und die damit verbundene Ansiedlung dieses Sektors im Privatrecht. Fachhochschulen sind in der Regel als GmbH eingetragen und damit private Unternehmen, die sich um die praxisnahe Ausbildung von Studierenden kümmern. Eine weitere Folge der Verankerung der Fachhochschulen im Privatrecht ist, dass Studierende mit ihrer Bildungseinrichtung einen privatrechtlichen Vertrag, den sogenannten Ausbildungsvertrag, eingehen müssen. Dieser Ausbildungsvertrag muss keinen einheitlichen Kriterien entsprechen und ist nicht nur von Fachhochschule zu Fachhochschule unterschiedlich, sondern kann auch von Studiengang zu Studiengang und im schlimmsten Fall von Studierenden zu Studierenden Abweichungen beinhalten.

Der offizielle Rechtsweg für Beschwerden der Studierenden führt somit über die gesetzlich internen Gremien direkt zu den Zivilgerichten. Fachhochschul-Studierende sind somit mit einem Privatrechtsstreit konfrontiert, während Universitätsstudierende im öffentlichen Recht ihre Anliegen erstreiten können.

Die beschränkte Anzahl der zur Verfügung stehenden Studienplätze führt zu meist mehrstufigen Aufnahmeverfahren, in denen Studierende über intransparente Verteilungsschlüssel und Kriterien einen Studienplatz erwerben können. Des Weiteren sind Fachhochschulen nach wie vor dazu berechtigt Studienbeiträge einzuheben. Fast immer sind diese Studienbeiträge bereits im Vorhinein als Kautionszahlung zu entrichten. Geworben wird für Fachhochschulen mit den Faktoren Employability, überschaubare Gruppengrößen, Wirtschaftsnähe und kurze Studiendauer.

Dieses Kapitel wird sich den einleitenden Punkten widmen und weitere Besonderheiten von Fachhochschulen im Vergleich zu anderen tertiären Bildungseinrichtungen beleuchten. Über aktuelle Studien soll eine qualifizierte Aussage über die Vor- und Nachteile dieses speziellen Hochschultyps getroffen werden. Weiters wird ein Ausblick in Anbetracht aktueller Entwicklungen und Forderungen der Österreichischen Hochschul_innenschaft geboten.

Methodik

Die in diesem Kapitel angeführten Punkte stützen sich auf die Ausblicke aus dem Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2013/14 bis 2017/18 und dem daran anschließenden Plan von 2018/19 bis 2024/25. Des Weiteren wurden mit lokalen Studierendenvertreter_innen Gespräche über den Ist-Zustand an den einzelnen Fachhochschulen geführt.

Status Quo

Organisation

Fachhochschulen sind in Österreich derzeit im Privatrecht organisiert. Somit können nicht nur der Bund und Körperschaften öffentlichen Rechts, sondern auch juristische Personen privaten Rechts Erhalter_innen von Fachhochschul-Studiengängen sein.

Diese Erhalter_innen schließen mit den Studierenden Privatverträge ab, sogenannte Ausbildungsverträge. Diese Ausbildungsverträge regeln neben dem sehr frei formulierten Fachhochschulstudiengesetz den gesamten Studien- und Prüfungsbetrieb. Beschwerden und Klagen in diesem Rechtsraum sind somit auch im Privatrecht angeordnet und nicht im öffentlichen Recht, wie es auf Universitäten ist.

Neben den Erhalter_innen, die als geschäftsführende Organe fungieren, gibt es auf Fachhochschulen noch das Fachhochschul-Kollegium als höchstes akademisches Gremium. Es setzt sich aus zwei Vorsitzpersonen, sechs Studiengangsleitungen, sechs Lehrenden und vier Studierenden zusammen. Darüber hinaus stattet das Fachhochschulgesetz die Studiengangsleitungen mit weitgehenden Kompetenzen aus. Diese reichen von der Zulassung zum Studium bis zum Entscheiden über Beschwerden gegen Prüfungen.

Diese Organisationsform ist durch die fehlende Drittelparität im Fachhochschul-Kollegium nicht nur demokratiepolitisch anzuzweifeln, sondern lässt auch zu, dass eklatant wichtige Entscheidungen individuell und intransparent von Studiengangsleitungen getroffen werden können und dann nur sehr mühsam gegen sie berufen werden kann.

Anwesenheitspflicht

Auf den meisten Fachhochschulen in Österreich herrscht in den einzelnen Lehrveranstaltungen Anwesenheitspflicht. Teilweise gibt es eine Unterscheidung zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungstypen. In Übungen und Laboren gibt es dabei so gut wie nirgends eine Toleranz und die Anwesenheit während der gesamten Dauer der Lehrveranstaltung ist eine Mindestanforderung für den positiven Abschluss dieser.

In allen anderen Lehrveranstaltungen gibt es von Fachhochschule zu Fachhochschule unterschiedliche Toleranzen bei der Anwesenheitspflicht. In der Regel bewegt sich diese Toleranz zwischen 20% und 30%. Falls diese Toleranzen nicht eingehalten werden, sehen sich Studierende mit unterschiedlichsten Sanktionen konfrontiert. Diese können von der Kompensation der Fehlzeiten durch zusätzliche Arbeiten bis hin zum Verlust eines Prüfungsantrittes variieren.

Die strikte Anwesenheitspflicht und ihre Sanktionierung schränken Fachhochschul-Studierende oftmals in ihren Möglichkeiten ein, neben dem Studium zu arbeiten oder sich anderweitig in Organisationen zu engagieren. Gerade für berufsbegleitende Studierende oder Vollzeitstudierende, die neben dem Studium arbeiten müssen, stellt diese Regelung eine Hürde dar.

Studienjahrswiederholung

Das Fachhochschulstudiengesetz räumt Studierenden die Möglichkeit ein, dass sie als Folge einer negativen kommissionellen Prüfung einmalig berechtigt sind ein Studienjahr zu wiederholen. Die Organisation dieser Studienjahrswiederholung ist analog zu denen der Unter- und Oberstufen in der Schule. Das Fachhochschulstudiengesetz schreibt dabei aber explizit vor, dass positiv abgeschlossene Prüfungen und die entsprechenden Lehrveranstaltungen nur unter bestimmten Voraussetzungen wiederholt werden müssen.

Diese Voraussetzungen sind dann gegeben, wenn es der "Zweck des Studiums" erforderlich macht. Dieser Zweck wurde allerdings bis jetzt nicht näher definiert und auch nicht ausjudiziert. Das führt dazu, dass es in Österreich ganz unterschiedliche Handhabungen betreffend der Studienjahrswiederholung gibt. Am häufigsten wird einfach ein Schwellenwert herangezogen, ab dem Lehrveranstaltungen wiederholt werden müssen. Ein Beispiel dazu wäre, dass Studierende in ihrer Studienjahrswiederholung alle Lehrveranstaltungen und Prüfungen wiederholen müssen, die im Vorjahr mit einer Note von 3 oder schlechter abgeschlossen wurden. Diese Pauschalisierung ist zwar lt. Fachhochschulstudiengesetz nicht zulässig, ist aber dennoch usus.

Mögliche Probleme einer Studienjahrswiederholung ergeben sich dann, wenn die Studierenden in ein neues Curriculum fallen und danach mit Kompensationsarbeiten aus früheren Semestern konfrontiert werden. Des Weiteren sehen viele Stipendien nur ein Toleranzsemester vor, welches von Fachhochschulstudierenden nicht konsumiert werden kann, da eine Studienjahrswiederholung immer bedeutet, dass mehr zwei Semester wiederholt werden müssen. Ein positiver Nebeneffekt der Studienjahrswiederholung ist, dass in den meisten Fällen Fachhochschulen mindestens drei Prüfungsantritte im regulären und im Wiederholungsjahr gewähren und Studierende für eine Prüfung somit insgesamt sechs Prüfungsantritte wahrnehmen können, bevor sie aus dem Studium ausscheiden. Universitäten gewähren im Vergleich dazu meist vier oder fünf Antritte, bevor die Studierenden für die Studienkennzahl gesperrt werden.

Regionalität

Durch die oben angeführte Organisationsform ist es möglich, dass Bundesländer in die Erhalter_innenstruktur von Fachhochschulen eingebettet sind. Tatsächlich ist es auch so, dass zum Beispiel die FH Oberösterreich, die FH Wiener Neustadt oder das Management Center Innsbruck großteils den jeweiligen Bundesländern und den Standortstädten als größte Gesellschafter_innen gehören.

Bundesländer können somit Fachhochschulen nützen, um eine Region zu stärken bzw. um regionalpolitischen Profit zu erwirtschaften. Das führt dazu, dass Studienstandorte oft in klein- und mittelgroßen Städten zu finden sind, die meistens geringere Attraktivität für Studienwerber_innen bieten. Ein anderer Nebeneffekt dieser zersiedelten und regionalen Studienstandorte ist allerdings, dass sie dadurch auch der ländlichen Bevölkerung die Möglichkeit geben, zu studieren. In einer Sozialerhebung von Martin Unger wird dieser Umstand als Grund genannt, dass die soziale Durchlässigkeit auf Fachhochschulen vermeintlich höher ist und mehr Studierende mit einem alternativen Bildungsweg auf Fachhochschulen zu finden sind.

Verschiedene Studienformen

Eine weitere Besonderheit der Fachhochschulstudiengänge ist die Studienform. Neben den klassischen Vollzeitstudiengängen werden auch Online-Studien sowie Studien in berufsfreundlicher, berufsbegleitender und dualer Form angeboten. Dadurch kommen die Fachhochschulen nicht nur dem Verlangen der Wirtschaft nach, sondern ermöglichen es auch, ein lebenslanges Lernen zu realisieren. Vor allem haben Studierende geordneter die Möglichkeit neben dem Studium zu arbeiten sowie ihren Betreuungs- und Pflegepflichten nachzukommen.

Drittmittel

Forschung auf Fachhochschulen ist im Gegensatz zur Forschung an Universitäten nicht basisfinanziert, sondern projektfinanziert. Das heißt, dass Fachhochschulen ständig mit anderen Fachhochschulen und Forschungsorganisationen im Wettbewerb um Drittmittel stehen. Ferner schließen viele Fachhochschulen größere Kooperationsabkommen mit Privatunternehmen ab, was diesen Unternehmen wiederum Einfluss in den Fachhochschulen sichert.

Auch wenn einige Fachhochschulen bereits Instrumente zur Offenlegung und zur Korruptionsbekämpfung im Bezug auf Drittmitteln haben, ist für Studierende und teilweise auch für Lehrende komplett intransparent, welche Unternehmen im Rahmen der Bedarfsanalyse in den Akkreditierungsprozess eingebunden waren und somit maßgebend den Lehrinhalt mitgestalten konnten.

Gruppengrößen

Durch die Studienplatzfinanzierung und die strikte Ausschreibung von Studienplätzen seitens des Ministeriums können Fachhochschulen die Gruppengrößen der Studien überschaubar halten und das Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden entsprechend gestalten.

Allerdings werden Fachhochschul-Erhalter_innen durch die fehlende adäquate Inflationsanpassung der Studienplatzfinanzierung in den nächsten Jahren seitens des Ministeriums dazu gezwungen werden, Gruppengrößen aufzuskalieren, um einen geordneten Studienbetrieb zu ermöglichen.

Ausblick/Forderungen

Aufbauend auf den vorherigen Kapiteln ergeben sich folgende Forderungen nach Verbesserungen im Fachhochschulsektor:

- » Die verpflichtende Studienjahrwiederholung bei einer nicht bestandenen kommissionellen Prüfung soll aus dem FHStG gestrichen werden. Stattdessen soll die Wiederholung des Studienjahres nur als Option für Studierende erhalten bleiben. Studierende sollen auf jeden Fall das Recht haben das Studium regulär fortzusetzen und nicht bestandene Lehrveranstaltungen im nächsten bzw. übernächsten Semester zu wiederholen.
- » Alle studienrechtlichen Belange im FH-Sektor sollen nicht wie bisher privatrechtlich, sondern im Rahmen der hoheitlichen Verwaltung organisiert werden. Des Weiteren sollen Ausbildungsverträge einem gesetzlichen Rahmen unterliegen, der es den Fachhochschulen nicht mehr ermöglicht "Knebelklauseln" in ihren Verträgen unterzubringen. Über die Einhaltung dieses gesetzlichen Rahmens soll eine unabhängige Kommission wachen.
- » Das sehr frei formulierte FHStG mit seiner Fülle an unpräzisen und schwer auslegbaren Formulierungen muss zu einem tiefgreifenden Durchführungsgesetz werden.
- » Um den Ausbau der Forschung auf Fachhochschulen zu garantieren, müssen Forschungsmittel basisfinanziert werden. Dies würde dazu führen, dass Fachhochschulen ihre Forschung nicht mehr über Drittmittel aus der Wirtschaft finanzieren müssen, was in weiterer Folge die Freiheit der Lehre garantiert.
- » Der Ausbau und die Finanzierung der Studienplätze sowie mehr Transparenz in den Aufnahmeverfahren sind wichtige Voraussetzungen für die sowohl quantitative als auch qualitative Entwicklung des Fachhochschulbereichs.

Zusammenfassung

Die positiv hervorzuhebenden Eigenschaften des Fachhochschulsektors, wie kleine Gruppengrößen und berufsfreundliche Studienformen machen Fachhochschulen für potenzielle Studierende attraktiv. Trotzdem zeichnen diesen Sektor auch Besonderheiten aus, die es für Studierende schwer machen, ihre Rechte durchzusetzen. Das lose formulierte Gesetz, die Verankerung im Privatrecht sowie die Intransparenz von Entscheidungsabläufen auf Fachhochschulen sind nur drei von vielen Bereichen, in denen dieser Sektor verbessert werden muss. Die Umsetzung der oben genannten Forderungen ist essentiell, um den weiteren Ausbau dieses Hochschulsektors zu garantieren.

Literaturverzeichnis

Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan >>2017/18; BM Dr.Reinhold
Mitterlehner; 2014

Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2018/19 – 2022/23; BM
Dr.Heinz Faßmann; 2019



Lehrer_innen- bildung

12

Lehrer_innenbildung

Der 2009 in Gang gesetzte Prozess der „Pädagog_innenbildung neu“ stellt einen weitreichenden Umbruch in der österreichischen Hochschullandschaft dar. Erstmals wurden Universitäten und Pädagogische Hochschulen auf legistischem Weg zum Zusammenschluss in administrative Einheiten gedrängt. Der Anspruch der überregionalen Vergleichbarkeit anhand von vorgeschriebenem Umfang und System der Bachelor- und Masterstudien erlebte seine Umsetzung in inskribierbare Studien zwischen 2013 und 2017. Zeitgleich wurden durch die Einführung des sogenannten „Lehrer_innendienstrecht neu“ auch Voraussetzungen für die Verwendung der neu ausgebildeten Lehrer_innen geschaffen. Durch ungleichzeitige Reformen und Novellen wurden manche der absehbaren Probleme bereits gelöst. Viele offene Fragen, die sich sowohl auf die Studien als auch den Einstieg in den Lehrer_innenberuf beziehen, blieben und bleiben allerdings unbeantwortet. Die erweiterte Schulautonomie macht dabei auch die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der überregional organisierten Ausbildungsverbände zweifelhaft. Zentrale Ansprechpartner_innen in Landes- und Stadtschulräten sind in den neuen Bildungsdirektionen nur zum Teil erhalten geblieben. Im folgenden Kapitel sollen die dringendsten Probleme bezogen auf die Lehrer_innenausbildung der Sekundarstufe am Beispiel des Verbund Nord-Ost erörtert und mögliche Lösungen für die zukünftige Weiterentwicklung aufgezeigt werden.

Methodik und Abgrenzung

Dieser Artikel stellt exemplarisch die Erfahrungen in der Realisierung der „Pädagog_innenbildung neu“ (PBn) an der Universität Wien und im Verbund Nord-Ost aus Studienvertreter_innensicht dar.

Das Lehramt Sekundarstufe stellt mit der Kombinationspflicht zweier gleichberechtigter Unterrichtsfächer samt den pädagogisch-theoretischen und den pädagogisch-praktischen Studien einen Sonderfall in der Studienlandschaft dar. Kein anderes Studium unterliegt so rigorosen Gestaltungsvorgaben durch ein Bundesrahmengesetz, die Beschlussfassung durch verschiedene entscheidungsbefugte Gremien an den beteiligten Hochschulen und die Begutachtung durch den gesetzlich verankerten Qualitätssicherungsrat.

Grundsätzlich werden in vier Entwicklungsverbänden Bachelor of Education (BEd) und Master of Education (MEd) angeboten. Die Mindeststudienzeit bei 240 ECTS und 120 ECTS beträgt 12 Semester. Verpflichtend beinhalten diese sechs Jahre mindestens 60 ECTS aus dem Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Der Anteil der pädagogisch-prakti-

schen Studien, also Zeiten im direkten Schüler_innen-Kontakt, sind nicht explizit im grundlegenden Rahmengesetz geregelt.

Zehn Jahre Pädagog_innenbildung Neu

Eine Grundlage des Konzepts der „Pädagog_innenbildung neu“ (PbN) stellt der Band 2 des „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009“ dar. Im Kapitel „Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung“ heißt es:

Gegenwärtig besonders umstritten ist aber die Institutionenfrage. Grundsätzlich existieren drei Vereinheitlichungsoptionen: 1. eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Pädagogischen Hochschulen, 2. eine arbeitsteilige Lösung, bei der in der Regel den Universitäten die Aufgabe der fachwissenschaftlichen und den Pädagogischen Hochschulen die Aufgabe der pädagogischen Ausbildung zugeschrieben wird und 3. eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Universitäten.¹

Während der Bericht in weiterer Folge die Vorteile von Option 3 ausbreitet, wurden die politischen Weichen hin zur Variante 2 gestellt. In „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“, dem Endbericht einer Expert_innengruppe der damals zuständigen Ministerien, ist 2010 bereits von den (Entwicklungs-)Verbänden und dem Drei-Phasen-Modell - aus Ausbildung, Induktion und Weiterbildung - zu lesen, während die Konzepte zur curricularen Gestaltung noch nicht komplett ausgereift erscheinen.² Die Basis eines 240 ECTS Bachelorstudiums und eines 120 ECTS Masters für die Sekundarstufe finden sich allerdings bereits hier. Mit diesen Einschätzungen und Plänen ging es dann an die „Herbstaktivitäten zur LehrerInnenbildung NEU“ in Linz, Innsbruck, Wien und Graz, um in sogenannten Stakeholderkonferenzen über mögliche Umsetzungsprobleme zu diskutieren. Die dort erhobenen Chancen und Probleme wurden in der Folge durch eine Steuerungsgruppe in ein Gesetz zur PbN gegossen, das im Juli 2013 verabschiedet wurde.

An der Universität Wien setzte sich das Rektorat das Ziel, den Stellenwert des Lehramtsstudiums zu erhöhen. Zur Umsetzung der Reformen wurde im Jänner 2013 das Zentrum für Lehrer_innenbildung (ZLB) gegründet. In dieser Verwaltungseinheit sollten fachdidaktische und vor allem allgemeinpädagogische Kompetenzen gebündelt werden. Zu diesem Zweck wurde mit der Studienprogrammleitung 49 ein studienrechtlich verantwortliches

1 BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2009). Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam, Graz, S. 99f.

2 BMUKK & BWF - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2010). LehrerInnenbildung NEU: Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expert_innengruppe. Endbericht. URL: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf [21.02.2019].

Organ für die unterrichtsfächerübergreifenden Teile des Lehramtsstudiums geschaffen. Bereits bestehende Fachdidaktikzentren und Arbeitsbereiche wurden organisatorisch in das ZLB integriert. Lehrende, die an den jeweiligen Fakultäten im Lehramt engagiert waren, wurden zeitgleich “doppelt” zugeordnet, was die Präsenz der Lehramtsthemen zum Teil schwächte.

Entwicklung des Bachelor of Education

Sechs Tage vor der endgültigen Beschlussfassung des “Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen”, erließ der Senat der Universität Wien, am 20.06.2013, eine “Richtlinie zur PädagogInnenbildung Neu” in der der curriculare Prozess an der Universität Wien definiert wird.³ Die Vorgaben zu ECTS-Punkten orientieren sich am Bundesrahmengesetz, allerdings wird hier noch von einem 90 ECTS Master ausgegangen. Insgesamt wurden unter der Leitung einer übergeordneten Curricularen-Arbeitsgruppe (C-AG) 17 nach Unterrichtsfächern geteilte Subgruppen eingerichtet. Diese hatten anhand der Richtlinie die neuen Bachelor und Master of Education Studien zu erarbeiten. Dabei wurden für das Bachelorstudium ein schulpraktischer Anteil von insgesamt 20 ECTS-Punkten festgelegt. Um die erst 2015 festgelegten Anforderungen der Anstellung als Lehrer_in zu erfüllen, ergab sich in weiterer Folge Handlungsbedarf bei der Ausgestaltung des Masters.

Forderungen

- » In der Gestaltung der Curricula ist sowohl auf Hochschul- und Universitätsgesetz als auch auf die Anstellungserfordernisse nach Vertragsbedienstetengesetz und die Vorgaben der schulischen Lehrpläne Rücksicht zu nehmen.
- » Die Gestaltung der Curricula muss auch weiterhin in demokratischen und fachspezifischen Arbeitsgruppen passieren (siehe Kapitel Hochschulorganisation: Curricularkommission)
- » Die Weiterentwicklung der Curricula von Bachelor und Master of Education Studien hat zeitgleich zu erfolgen.
- » Um den Wechsel zwischen Fach- und Lehramtsstudium zu erleichtern, sind in beiden Studien die gleichen Lehrveranstaltungen (nach ECTS) vorzusehen.

Das Lehrer_innendienstrecht, Vertragsbedienstetengesetz 1948 (VBG)

Nach zähen Verhandlungen beschloss die Bundesregierung im Dezember 2013 das “Lehrer_innendienstrecht Neu” ohne das Einvernehmen der Sozialpartner_innen. Alle Stellungnahmen und auch eine große Bildungsdemonstration änderten nichts an dem Ende des Unterrichtspraktikums

³ Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. BGBl. I Nr. 124/2013.

für Diplomstudierende. Außerdem wurden die neuen Lehramtsstudien als Einstellungsvoraussetzungen festgelegt und die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierte Regelarbeitszeit für Lehrer_innen erhöht. Mit der Novelle 2015 wurden ab September in der Anlage 2 zu § 38 genaue ECTS Erfordernisse für die Anstellung festgelegt. Weiters wurden Ungereimtheiten für Diplomabsolvent_innen beseitigt, die zunächst nicht im neuen Entlohnungsschema “pd”, pädagogischer Dienst, vorgesehen waren.

Eine der wichtigsten Bestimmungen des neuen Dienstrechts für die angebotenen Lehramtsstudien ist in den Übergangsbestimmungen des VBG §100 Abs 67 Z 2 zu finden. Dieser Absatz sieht eine Übergangsphase für einen berufsbegleitenden Master bis 2029 vor. Ebenso finden sich im VBG Regelungen zur Induktionsphase. Zentrale Themen wie Betreuung und notwendige Vor- und Weiterbildungen sind hier grundgelegt.

Während die Studierendenvertretung die Notwendigkeit sah, vor allem in Bezug auf das auslaufende Diplomstudium regelmäßige Informationsveranstaltungen zum Lehrer_innendienstrecht abzuhalten, scheinen die Entscheidungsträger_innen der Universität für diese Fragen wenig Sensibilität zu besitzen. Auch die Vereinheitlichung auf ein Sekundarstufen-Lehramt, sowohl für NMS als auch Unter- bzw. Oberstufe scheint noch nicht völlig realisiert zu sein. Dagegen scheinen Verantwortliche der pädagogischen Hochschulen meist nicht zwischen Primär- und Sekundarstufe zu differenzieren, besitzen aber teilweise aufgrund der eigenen Schul-Lehrpraxis ein solides bis profundes Wissen der gesetzlichen Voraussetzungen und Notwendigkeiten.

Forderungen

- » Schaffung eines regelmäßig aktualisierten Arbeitsbehelfs für Universitäts- und PH-Angestellte, der über die jeweils aktuellen Anforderungen der Rechtslage, auch bezüglich Stipendien und Beihilfen, informiert.
- » Bundesgesetzliche Fixierung der Induktionsphase auf ein Stundenausmaß, dass den Einstieg in den regulären Schulbetrieb ermöglicht.
- » Anerkennung von schulpraktischen Stunden aus einer Anstellung nach dem BEd für die Praxisphase im MEd. Vice versa Anerkennung der Masterpraxis für einen Teil der Induktionsphase.

Entwicklungsverbände

Mit der Novellierung des Hochschul- (HG) und Universitätsgesetzes (UG) wurde 2015 der Grundstein und die Notwendigkeit der Kooperation der pädagogischen Hochschulen und den Universitäten geschaffen. Während im Verbund Süd-Ost (Steiermark, Kärnten, Burgenland) und im Verbund West

(Tirol, Vorarlberg) die Curricula direkt mit Beteiligung der jeweiligen PHs erstellt wurden, musste im Verbund Mitte (Salzburg, Oberösterreich) ein bereits von der Uni Salzburg beschlossenes Curriculum wieder neu verhandelt werden, da sich dieses als nicht passfähig mit den gesetzlichen Vorgaben herausstellte.

Im Verbund Nord-Ost (Niederösterreich, Wien) wurden sowohl Bachelor als auch Mastercurricula von den genannten Subgruppen entwickelt. Erst 2015 wurde ein Kooperationsprojekt mit den pädagogischen Hochschulen gestartet, das die Formulierung und Durchführung eines gemeinsam eingerichteten Studiums vorsah. Dabei musste aber eng mit den bereits an der Universität Wien inskribierbaren Studienplänen des Bachelor und Master of Education gearbeitet werden. Im 2016 unterzeichneten Kooperationsvertrag, der bis dato nicht veröffentlicht wurde, einigten sich die beteiligten Hochschulen auf Verteilungsschlüssel und weitere studienrechtliche Bestimmungen. Nach Abschluss der curricularen Arbeit im Sommersemester 2017 - an der neuen Spezialisierung "Inklusive Pädagogik" wird bis dato noch gefeilt - wurde von den Rektoraten ein Änderungsverbot ausgesprochen, das die Lehramtscurricula bis mindestens 2020/21 unangetastet lässt. Die Bachelor-Curricula sollen anhand von Evaluierungen einer ganzen Studierendenkohorte (2016-2020/21) nachjustiert werden.

Zur Ausgestaltung und zur Koordination des Lehrangebots wurde eine "Steuerungsgruppe" eingerichtet mit Subarbeitsgruppen zu (studien)rechtlichen, evaluatorischen und praxisbezogenen Themen, in denen Studierendenvertreter_innen allerdings nicht offiziell entsendungsberechtigt sind. Die abgerungene Versicherung, es handle sich bei der Steuerungsgruppe um eine auf Zeit eingesetzte Koordinationsebene zwischen den Rektoraten, bewahrheitet sich bislang noch nicht. Zumindest wurde aber eine mindestens einmal pro Semester tagende "Monitoringgruppe" eingerichtet, die sich ähnlichen Inhalten, vor allem der Durchführung des bereits bestehenden Programms, widmet.

Die Durchführung des umfangreichen Praxissemesters im Master of Education beschäftigt auch 2019 noch die zur Koordination eingerichteten Strukturen. Insgesamt sind laut Dienstrecht mind. 40 ECTS pädagogisch-praktische Studien vorzuweisen. Deswegen musste im Master of Education ein ganzes Praxis-Semester zu 30 ECTS eingeplant werden. Die Zurverfügungstellung von Praxisplätzen scheitert dabei an konkreten gesetzlichen Voraussetzungen, wie der Abgeltung des Betreuungsaufwands durch Lehrer_innen und die nicht festgelegten Pflichten und Rechte der Studierenden im MEd.

Fortlaufender Stein des Anstoßes seit Beginn der Kooperation im Verbund Nord-Ost, aber auch in allen anderen Verbänden, ist die nicht gesicherte (Re-)Finanzierung von Fahrtkosten der Studierenden von ihrem Wohnort zu Lehrveranstaltungen oder Praxisplätzen. Während sich erstere Kosten auf die Anfahrt zum jeweiligen Hochschulstandort bezieht, können Praxisplätze über das gesamte Gebiet des jeweiligen Verbunds und darüber hinaus verteilt sein.

Forderungen

- » Veröffentlichung der Kooperationsverträge.
- » Schaffung von entscheidungsbefugten, drittelparitätischen Gremien und Arbeitsgruppen zur Weiter- und Neuentwicklung der gemeinsam eingerichteten Studien.
- » Bundesgesetzliche Regelung der Finanzierung von Praktikumsplätzen im Bachelor und Master of Education. Abgeltung des Betreuungsaufwandes für Lehrer_innen.
- » Analog zum Unterrichtspraktikumsgesetz Abgeltung von geleisteten schulpraktischen Stunden für Studierende.
- » Analog zum Unterrichtspraktikumsgesetz Festlegung von Rechten und Pflichten der in Ausbildung befindlichen Personen.
- » Übernahme der Reisekosten zu Hochschulstandorten und Praktikumsplätzen durch Bund und Länder.

Die nächsten 10 Jahre Pädagog_innenbildung Neu

Ab welchem Zeitpunkt ist die Pädagog_innenbildung nicht mehr neu? Die gesetzlichen Voraussetzungen des Lehrer_innendienstrechts sehen aktuell noch mehrere Varianten der Vorbildung vor. So wird eine Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I bereits durch den Abschluss des Bachelor of Education ermöglicht, bei gleichzeitiger Verpflichtung zur berufsbegleitenden Weiterbildung im Master. Ob und wie die ebenfalls dienstrechtlich vorgesehene Induktionsphase, also die ersten 12 Monate einer Anstellung, auf die Masterpraxis angerechnet werden können, scheint ebenfalls nicht auf Bundesebene gestaltet zu werden. Auch die gegengleiche Anerkennung von Master-Praxis-Lehrveranstaltungen als Veranstaltungen der Induktionsphase ist noch nicht geklärt, während bedingt durch das Auslaufen des Diplomstudiums Lehramt viele Studierende kurzfristig in den Master drängen. Die Zusage der Bildungsdirektionen, dass ausreichend Praxisplätze zur Verfügung stehen werden, muss ebenfalls noch konkretisiert werden.

Spätestens 2029 erübrigt sich die Frage nach der Anrechenbarkeit der Induktionsphase für den Master, da dieser dann die Anstellungserfordernis laut Dienstrecht darstellt. Das berufsbegleitende Masterstudium wird dann die Ausnahme darstellen, während heute ein früher Berufseinstieg aufgrund der kurzen Bezugsdauer von Familienbeihilfe und Stipendien für viele nicht in Frage kommt.

Das Studium ist mit seiner Gesamtdauer von zwölf Semestern gleichauf mit dem Medizinstudium, beinhaltet aber keine bezahlten Praktika. Beide Teile müssen also bei einem Studienbeginn mit 18 oder 19 Jahren in Mindeststudienzeit studiert werden, um nach den aktuellen Regelungen nicht bereits während des Studiums die Familienbeihilfe zu verlieren. Während für das Diplomstudium Medizin hier eine gesetzliche Ausnahme besteht, die den Bezug der Beihilfe bis zum 25. Lebensjahr ermöglicht, fehlt diese Regelung für das zweigliedrige Lehramtsstudium.

Gerne übersehen wird auch ein schwer zu lösender Konflikt der “freien” Gestaltung der Curricula. Durch die gesetzlich mögliche Bandbreite von ECTS-Punkten muss in den jeweiligen Verbänden das Bewusstsein geschaffen werden, dass die im Dienstrecht vorgesehenen Mindest-ECTS auch erfüllt werden müssen. Nach einem Wechsel des Verbunds zwischen BEd und MEd könnten zu wenig schulpraktische, bildungswissenschaftliche, fachspezifische oder fachdidaktische ECTS absolviert worden sein. Damit erfüllen diese Absolvent_innen spätere Anstellungserfordernisse nicht.

Die Beratung von Studieninteressierten steht vor der Herausforderung, dass keine Informationen zur späteren Verwendung von den zuständigen Stellen veröffentlicht werden. Immer wieder wird vom zuständigen Ministerium vor einem Lehrer_innen-Engpass in Folge einer Pensionierungswelle gewarnt, während keine konkreten Aussagen über die betroffenen Fächer gemacht werden. Hier könnte die Auflösung der Kombinationspflicht bessere Planbarkeit bringen, vorausgesetzt die Anstellungserfordernisse werden zu diesem Zweck angepasst.

Eine weitere Entwicklung der Pädagog_innenbildung zu den Pflicht- und berufsbildenden Schulen sowie die Schaffung von Quereinsteiger_innen-Curricula zeichnet sich derzeit noch nicht ab, während die Einführung neuer verpflichtender Unterrichtsfächer den Druck auf die ausbildenden Institutionen und Verbände erhöht, qualifiziertes Personal bereitzustellen.

Forderungen

- » Verlängerung des Anspruchs auf Familienbeihilfe im Lehramtsstudium, zumindest analog zum Diplomstudium Medizin
- » Einrichtung von Quereinsteiger_innen-Studien, auch für Personen mit facheinschlägiger Vorbildung
- » Einrichtung von Verbund-Studien für die allgemein bildenden Pflichtschulen (APS) und berufsbildenden Schulen (BHS)
- » Veröffentlichung von Bedarfszahlen und voraussichtlich verfügbaren Planstellen in einer der Regelstudiendauer entsprechenden Perspektive
- » Abgleich der Verbund-Studienpläne, um bei einem Verbund-Wechsel die Anstellungserfordernisse zu erfüllen oder Anpassung der Anstellungserfordernisse

Literaturverzeichnis

BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2009). Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam Verlag, Graz.

BMUKK & BfWF - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2010). LehrerInnenbildung NEU: Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. URL: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf [17.03.2019].

Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. BGBl. I Nr. 124/2013.



Kunst- universitäten

13

Kunstuniversitäten

Quo Vadis?

Die österreichischen Kunstuniversitäten nehmen in der Hochschullandschaft eine Sonderstellung ein. Hat man sich in den letzten Jahren bei der Neukonzeption der Universitätsfinanzierung vor allem über die Betreuungsrelation und Prüfungsaktivität den Kopf zerbrochen, waren die Kunstuniversitäten an diesem Diskurs überhaupt nicht beteiligt. Warum? Weil beides aus Sicht der Kunstuniversitäten kein Problem darstellt. Die mit 16 ECTS definierte Prüfungsaktivität ist bereits durch eine (!) Lehrveranstaltung abgedeckt – das Zentrale Künstlerische Fach (ZFK). Kein anderes Studium ist so auf eine Lehrveranstaltung fokussiert.

Beim Überarbeiten des Kapitels Kunstuniversitäten ist klar geworden, dass die Analysen und die daraus entwickelten Forderungen immer noch aktuell sind, obgleich selbstverständlich auch in dieser Auflage kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

Die Problematik für eine Kunstuniversität wird immer darin bestehen, den Spagat zwischen individueller Entwicklung und Erschließung der Künste in direktem Zusammenhang mit Lehre und den immer aufs neue zu entwickelnden und anzupassenden Lehrmethoden und einer beweglichen aber auch konstanten strukturellen Sicherheit für die Studierenden in den Mauern des Bildungsinstituts zu vollbringen.

Zulassungsprüfung

Die künstlerischen Universitäten sind gesetzlich verpflichtet ein Zulassungsverfahren durchzuführen. Das Universitätsgesetz (UG 2002) definiert in § 63 Abs 4 Z 4 den Nachweis der künstlerischen Eignung als Voraussetzung für das Studium an einer der sechs österreichischen Kunstuniversitäten.¹ Je nach Fach werden die Zulassungsprüfungen unterschiedlich gestaltet, die genaue Form der Eignungsprüfung ist gemäß § 76 Abs 4 UG im Curriculum des jeweiligen Studiums festzulegen.

Im Allgemeinen können die Aufnahmeverfahren grob in zwei Gruppen unterteilt werden: jene für bildnerisch-künstlerische und jene für darstellerisch-künstlerische Studiengänge.

Die Bewerbung für ein bildnerisches Studium beginnt typischerweise mit dem Einreichen eines Portfolios. Manche Hochschulen bieten vorab meist informell und nur auf Anfrage Mappengespräche an, in denen sich Studierende Ratschläge für die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung holen können.

¹ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr. 120/2002

Bei vielen Studiengängen kann das Portfolio bereits Ausschlussgrund sein. Darauf folgt eine meist mehrtägige Zulassungsprüfung, im Zuge der Studierende eine oder mehrere künstlerische Aufgaben bearbeiten. Manche Studiengangsleitungen verlangen während der gesamten Prüfungszeit die Anwesenheit der Bewerber_innen im Atelier – ähnlich wie bei einem Workshop. Andere überlassen Zeiteinteilung und Umfeld für die Prüfung den Bewerber_innen, Betreuung oder ein Arbeitsplatz im Atelier werden dann nur auf Wunsch angeboten. Die bearbeiteten Prüfungsaufgaben können erneut ein Ausschlussgrund sein.

In der letzten Phase der Bewerbung erfolgt meist ein persönliches Gespräch mit der Prüfungskommission, die dann nach einer Bedenkzeit bekannt gibt, welche Bewerbungen erfolgreich waren.

Die Zulassungsprüfungen für darstellerische Studiengänge bestehen im Prinzip aus zwei bis drei Teilen. Den Anfang bildet oft ein theoretischer Prüfungsteil. Diesen positiv zu bestehen ist Voraussetzung für die weitere Teilnahme an der künstlerischen Eignungsprüfung, die sich weitgehend am Vorspielen oder Vorsingen bei Orchestern, Opernhäusern oder Theatern orientiert. Man präsentiert sich vor einer Kommission der Hauptfachlehrenden. Am Ende suchen die Lehrenden die Kandidat_innen selbst aus. Im Gesang folgt noch das Blattsingen, das als eigener Teil der Zulassungsprüfung gewertet wird.

Die österreichischen Kunstuniversitäten sind in besonderem Maße international relevant und ziehen Studierende aus aller Welt an. Für internationale Studierende, insbesondere für Drittstaatsangehörige, ergeben sich in Zusammenhang mit der Zulassungsprüfung jedoch besondere Probleme. So bekommen Studienwerber_innen nur ein temporäres Visum, um für eine Zulassungsprüfung nach Österreich zu kommen. Die Erteilung des Studierendenvisums wiederum ist abhängig vom Bestehen der Zulassungsprüfung. Prüfungstermine knapp vor Semesterbeginn machen es für diese Studierenden fast unmöglich, direkt anschließend an die Prüfung mit legalem Aufenthaltsstatus in Österreich ihr Studium zu beginnen. Diesbezüglich haben die meisten Universitäten in den letzten Jahren durch die Vorverlegung oder das Anbieten mehrerer Prüfungstermine bereits von sich aus Abhilfe geschaffen, um auch Studierenden aus sogenannten Drittstaaten die frühestmögliche Aufnahme ihres Studiums zu ermöglichen. Hierzu siehe auch das Kapitel „Ausländische Studierende“ zu den spezifischen Problemen dieser Gruppe und den diesbezüglichen Forderungen von Forum Hochschule.

In Ergänzung dazu ist allerdings anzumerken, dass die verschärften Bestimmungen durch das Inkrafttreten des Fremdenrechtsänderungsgesetzes

2018 gerade für Kunstuniversitäten, die die Möglichkeit der bedingten Zulassung haben, erhebliche Schwierigkeiten in dem Anwerben und Aufnehmen von Studierenden verursacht hat.²

Viele Studierende berichten, dass die Zulassungsprüfung für sie mit großem emotionalem Stress verbunden war. Innerhalb weniger Tage wird entschieden, in welcher Stadt und mit welchem Studium die kommenden Jahre verbracht werden können. Als negativ empfundene Rahmenbedingungen tragen zusätzlich zum psychischen Druck bei und verstärken zudem soziale Selektion. Als ausschlaggebend betrachten Bewerber_innen in diesem Zusammenhang folgende Umstände:

Vorinformationen über die Zulassungsprüfung

An vielen Kunsthochschulen ist im Vorfeld kaum Information über die Form und die Inhalte der Prüfung offiziell verfügbar. Ein Vorgespräch mit gemeinsamer informeller Sichtung des Portfolios wird zwar im bildnerischen Bereich in der Regel gerne ermöglicht. Dieses Angebot wird allerdings selten transparent kommuniziert. Nach Prüfungsbeispielen zu fragen, gilt an manchen Hochschulen als Tabu, während an anderen sehr detaillierte Informationen darüber bereitgestellt werden, was Bewerber_innen in der Prüfung erwartet.

Ähnlich verhält es sich mit den Bewerber_innenzahlen: Um eine Aufnahmeprüfung einschätzen zu können, wäre es wichtig, zu erfahren, wie hoch der Prozentsatz der erfolgreichen Bewerbungen für einen bestimmten Studiengang in den Vorjahren war. Diese Information wird auch auf aktives Nachfragen oft verweigert oder als unbekannt angegeben. Beispielsweise die hohen Inskriptionszahlen für den Bachelor Architektur an der TU Wien und die vergleichsweise niedrigen Bewerber_innenzahlen für den gleichen Studiengang an der Akademie der bildenden Künste Wien verdeutlichen, dass möglicherweise falsche Vorstellungen vom Niveau der Aufnahmeprüfung im Umlauf sind, die Studierende von einer Bewerbung abschrecken.

Portfolio

Die verpflichtende Abgabe eines Portfolios (eine Mappe mit einer Sammlung bisheriger Arbeiten sowie deren Dokumentation und Konzepte) ist häufig Teil der Zulassungsprüfungen für gestalterische Studiengänge. Für vollberuflich praktizierende Künstler_innen und Gestalter_innen ist das Portfolio aus keinem Vorstellungsgespräch wegzudenken und wird ständig aktualisiert. Nun sind allerdings Bewerber_innen an Kunsthochschulen in den seltensten Fällen vollberuflich praktizierende Künstler_innen. Dementsprechend ist natürlich die Qualität und der Umfang eines Portfolios anders zu bewerten. Bewerber_innen, die an ihrer Schule oder in ihrem privaten

² Bundesgesetz, mit dem das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, das Fremdenpolizeigesetz 2005, das Asylgesetz 2005, das BFA-Verfahrensgesetz, das BFA-Einrichtungsgesetz, das Grundversorgungsgesetz – Bund 2005, das Staatsbürgerschaftsgesetz 1985, das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Ausländerbeschäftigungsgesetz, das Gedenkstätten-gesetz, das Meldegesetz 1991, das Personenstandsgesetz 2013, das Zivildienstgesetz 1986 und das Sicherheitspolizeigesetz geändert werden (Fremdenrechtsänderungsgesetz 2018 – FrÄG 2018) BGBl. I Nr. 56/2018.

Umfeld viel künstlerische Unterstützung erhalten haben und über viel Freizeit verfügen, werden hier besser abschneiden. Diese Personen werden darüber hinaus im Vorteil sein, weil ihnen aufgrund ihrer Vorbildung die Präsentationskonventionen eines Portfolios vertraut sind.

Zahlreiche Hochschulen geben auch auf Anfrage keine Vorgaben zu Umfang und Format des Portfolios. Was möglicherweise als künstlerische Freiheit gemeint ist, wird von Bewerber_innen allerdings als verunsichernd erlebt. So verlagert sich schon beim Portfolio der Fokus von der künstlerischen Eignung auf die Fähigkeit, sich selbst als Persönlichkeit und die eigene künstlerische Position einem informell festgelegten Habitus entsprechend zu präsentieren – eine Fähigkeit, die eigentlich erst im Studium erarbeitet werden kann, weil sie zuvor nur Einzelnen aufgrund eines bestimmten sozialen Umfeldes zugänglich ist.

Prüfungsstress und Leistungsdruck

Wenn der Nachweis künstlerischer Fähigkeiten unter Zeitdruck und/oder sozialem Druck gefordert wird, wird nicht mehr eben diese Fähigkeit, sondern eher die Stressresistenz der Bewerber_innen geprüft. Hier verlässt die Zulassungsprüfung das Gehege, das ihr vom UG zugewiesen wird.

Zwar ist öffentliches Vorspielen im Bereich der darstellenden Künste natürlich Teil der künstlerischen Leistung, jedoch gibt es zahlreiche ungünstige organisatorische Rahmenbedingungen, die einen Auftritt zusätzlich erschweren, wie etwa stundenlanges Warten, schlechte Wegbeschreibungen, etc.

Im bildnerischen Bereich setzt es Bewerber_innen unter unnötigen Druck, innerhalb kurzer Zeit Aufgaben in einem Klassenraum unter Aufsicht der Lehrenden sowie der bereits dort Studierenden erledigen zu müssen. Auch der Kontakt mit den konkurrierenden Mitbewerber_innen ist kein positiver Start für ein möglicherweise bald beginnendes gemeinsames Studium, in dem später bei zahlreichen Gruppenprojekten Teamfähigkeit gefragt ist.

Prüfungsinhalte

Die Formulierung „künstlerische Eignung“, wie sie vom Universitätsgesetz verwendet wird, ist grundsätzlich als zu ungenau und schwammig zu kritisieren. Oftmals wird weniger die grundsätzliche Befähigung zum Kunststudium geprüft, als ob ein_e Bewerber_in zur Institution bzw. zur Klasse passt. Die Frage der künstlerischen Eignung hängt also vom Geschmack der Prüfer_innen ab.

Bei Musikstudien, für die gewisse Vorkenntnisse – etwa das Beherrschen des Instruments – vorausgesetzt werden, bedeutet dies einen hohen Grad der sozialen Selektivität, weil in vielen Fächern nur Personen mit einer entsprechenden Vorbildung eine Chance auf einen Studienplatz haben. Diese kann im Normalfall nur im Rahmen von Unterricht an kostenpflichtigen Musikschulen erworben werden.

Im Bereich der Bildenden Kunst kann ein_e Bewerber_in für die Arbeit in einer Klasse gänzlich ungeeignet sein und gleichzeitig in einer anderen Klasse aufgenommen werden. Dies hängt von den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten ab, die die Professor_innen anbieten.

Im Allgemeinen kommt es häufig vor, dass das Prüfungsfeld der künstlerischen Eignung verlassen wird. So berichten Studierende, dass sie in Aufnahmeprüfungen nach Fremdsprachenkenntnissen, ihrem Alter, ihren Lieblingsbüchern und sogar dem Beruf ihrer Eltern gefragt wurden. Hier wird direkt und indirekt sozial diskriminiert.

Exkurs: Empirische Studien zu Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten

[Barbara Rothmüller: Bewerber_innen-Befragung am Institut für bildende Kunst 2009](#)

Im Jahr 2009 wurde im Auftrag der Arbeitsgruppe Antidiskriminierung an der Akademie der bildenden Künste Wien eine Studie über das Zulassungsverfahren für Bildende Kunst in Auftrag gegeben. Intention dieser Studie war vor allem herauszufinden, welche Bevölkerungsgruppen sich für ein Studium der bildenden Kunst bewerben und ob im Zulassungsverfahren bestimmte Gruppen benachteiligt werden.³

Kunststudien verlangen in der Regel (bis auf Architektur und Lehramt) keinen Nachweis der Hochschulreife. Insofern wäre eigentlich zu erwarten, dass Kunstuniversitäten verstärkt eine Studienoption für Personen sind, die keine formale Studienberechtigung erworben haben, was vor allem auch auf Personen aus niedrigen sozialen Schichten zutrifft. Und tatsächlich findet sich unter Kunststudierenden ein sehr hoher Anteil an Studierenden, die ohne Matura ihr Studium aufgenommen haben.⁴ Einen überdurchschnittlichen Anteil von Studierenden aus niedrigen sozialen Schichten sucht man jedoch sowohl unter den Bewerber_innen als auch den Studienanfänger_innen am Institut für bildende Kunst vergeblich.⁵

Barbara Rothmüller identifiziert zwei Gruppen von Einflussfaktoren, die die Wahrscheinlichkeit, bei einer Bewerbung auch wirklich zugelassen zu wer-

3 Rothmüller, B. (2010). BewerberInnen-Befragung am Institut für bildende Kunst 2009. Befragung im Auftrag der Akademie der bildenden Künste Wien AG Antidiskriminierung. Wien. S. 21.

4 Unger et al. (2012). Studierenden- Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2. IHS: Wien. S. 77.

5 Rothmüller (2010), S. 51.

den, erhöhen. Sie berechnet für jede dieser Gruppen von Faktoren einen Index für jede_n Bewerber_in und untersucht den Zusammenhang zwischen der Höhe dieser Indexzahlen und der (Nicht)Zulassung. Zum einen handelt es sich dabei um „kulturelles Kapital“ wie Praktika im künstlerischen Bereich, künstlerische Vorbildung und Erfahrung mit eigenen Ausstellungsprojekten. Bewerber_innen zwischen 25 und 34 Jahren weisen die höchsten Werte dieses Index auf, während vor allem junge Bewerber_innen (unter 20 Jahren) über besonders wenig kulturelles Kapital verfügen. Hohes kulturelles Kapital erhöht die Wahrscheinlichkeit, zum Studium zugelassen zu werden, um das 4,5-fache.⁶ Außerdem konnte Rothmüller „soziales Kapital“ als relevant herausarbeiten. Hier geht es um die Bekanntschaft mit Studierenden der Akademie, mit Personen, die im Kunstbereich tätig sind sowie Familienmitglieder, die im Bereich Kunst und Kultur arbeiten.⁷ Auch dieser Faktor spielt eine Rolle, vor allem für die Zulassung zur Prüfung: Weniger kunstnahe Bewerber_innen mit niedrigem sozialen Kapital wurden häufiger aufgrund ihrer Portfolios abgelehnt und gar nicht erst zur Prüfung selbst zugelassen.⁸

Penny Jane Burke und Jackie McManus: *Art for a Few: Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*

Im Auftrag des National Arts Learning Network (NALN), einem Zusammenschluss englischer Kunsthochschulen, der daran arbeitet, soziale Selektion im Bereich der Kunststudien zu verringern, untersuchten Burke und McManus (2009) Aufnahmeverfahren an fünf Hochschulen. Teil der qualitativen Studie waren Interviews mit Mitgliedern von Prüfungskommissionen, Recherchen bezüglich der Informationen zu den Aufnahmeprüfungen aber auch die Beobachtung von Prüfungen, Prüfungsgesprächen und Beratungen der Prüfungskommissionen.⁹

Die Ergebnisse zeigten, dass die Prüfer_innen zum Teil sehr hohe und stark variierende Anforderungen an die Bewerber_innen stellten, die diese dann in den Prüfungen erfüllen sollten. Hierbei handelt es sich sowohl um große Erwartungen hinsichtlich Vorwissen und Fertigkeiten, aber auch in Bezug auf die Persönlichkeit der Bewerber_innen. Dabei wird die Frage aufgeworfen, inwieweit Vorbildung und bereits bestehende Fertigkeiten von Bewerber_innen erwartet werden können, wenn es in der Prüfung darum gehen soll, herauszufinden, wie viel Potential ein_e Bewerber_in hat. Außerdem ist fraglich, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale fair und transparent in eine Entscheidung miteinbezogen werden können.¹⁰

Die Studie identifiziert das Portfolio als wichtigen Grund für die soziale Selektivität der Zulassungsverfahren für Studien im Bereich der bildenden

6 Rothmüller (2010), S. 63.

7 Rothmüller (2010), S. 64ff.

8 Rothmüller (2010), S. 71.

9 Burke, P.J. & McManus, J. (2009). *Art for a Few: Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*. National Arts Learning Network. London, S. 16. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/naln_art_for_a_few.pdf [09.03.2019].

10 Burke & McManus (2009), S. 24ff.

Kunst, weil es seitens der Prüfer_innen einerseits eine recht klare Übereinkunft darüber gibt, wie dieses Portfolio auszusehen hat, andererseits kaum diesbezügliche Information zugänglich sind.¹¹

Wie Barbara Rothmüller identifizieren auch Burke und McManus kulturelles Kapital als einen wichtigen Einflussfaktor für die Zulassung. Sie beschreiben wie es Bewerber_innen mit einem mittelklassigen Portfolio gelingt, sich durch ihr kulturelles Kapital im Prüfungsgespräch einen Studienplatz zu erhandeln. So werden in den Gesprächen Fragen nach Lieblingsfilmen, -büchern, -galerien und entsprechenden Begründungen für diese Präferenzen gestellt. Die Antworten darauf sind im Normalfall stark vom sozialen Hintergrund der Bewerber_innen abhängig, wobei Angehörige höherer Schichten häufiger die erwünschten Antworten auf diese Fragen geben.¹² Abschließend liefern Burke und McManus eine Liste von Empfehlungen zur Verbesserung von Zulassungsverfahren, die vor allem auf die Transparenz der Kriterien und die Sensibilisierung der Prüfer_innen abzielen und in weiten Teilen den hier erhobenen Forderungen für die österreichischen Kunsthochschulen ähneln.¹³

Catrin Seefranz und Philippe Saner: Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie

Auch in der Schweiz wird vermutet, dass an den dortigen Kunsthochschulen die soziale Selektion der Studierenden eine große Rolle spielt und die Kunsthochschulen einen Ort der Reproduktion von sozialer Ungleichheit darstellen. Davon ausgehend wurde in dieser Studie die soziale Zusammensetzung der Studierenden an Schweizer Kunsthochschulen untersucht, hinterfragt und versucht, soziale Selektion im Kontext der Spezifika von Kunsthochschule und Kunstschaffenden zu reflektieren.¹⁴ Die Studie besteht einerseits aus einer quantitativen Erhebung unter den Erstsemestrigen der Bachelorstudiengänge dreier Hochschulen, um umfassende Daten zur sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft der Hochschulen zu generieren. Andererseits wurden qualitative Befragungen unter den Leiter_innen dieser Studiengänge durchgeführt, um den Umgang der Institution mit sozialer Selektivität und Ungleichheit zu erforschen.¹⁵

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Studierende an Kunsthochschulen überdurchschnittlich oft Kinder hochgebildeter Eltern in Führungspositionen sind, wenn auch nicht zwangsläufig mit besonders hohen Einkommen. Außerdem zeigte sich, dass in der Schweiz lebende Migrant_innen aus süd- und osteuropäischen Ländern im Vergleich zur sonstigen Schweizer Bevölkerung stark unterrepräsentiert sind. Internationalisierung passiert eher durch Studierende, die erst zum Studium in die Schweiz kommen.¹⁶

11 Burke & McManus (2009). S. 34f.

12 Burke & McManus (2009). S. 39ff.

13 Burke & McManus (2009). S. 46ff.

14 Seefranz, C. & Saner, P. (2012). Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie. Zürcher Hochschule der Künste. Zürich. S. 3f.

15 Seefranz & Saner (2012). S. 11ff.

16 Seefranz & Saner (2012). S. 100.

In den qualitativen Interviews zeigte sich unter anderem, dass die Verantwortung für die soziale Selektion seitens der Hochschulen vor allem außerhalb der Institution und vor der Bildungsstufe Hochschule gesehen wird. Außerdem zeigte sich, wie wichtig das richtige kulturelle Kapital ist und wie gleichzeitig anderes – etwa jenes von Migrant_innen und Studierenden aus dem ländlichen Raum – abgewertet wird.¹⁷

Forderungen

Im Interesse einer vielfältigen Kulturlandschaft müssen Kunsthochschulen die soziale Selektivität ihrer Aufnahmeprüfungen als Problematik erkennen und ihr Aufnahmesystem speziell daraufhin untersuchen. Es ist zusätzlich zu bedenken, dass es sich bei Aufnahmeprüfungen tatsächlich nicht nur um einen Prozess der Prüfung einer künstlerischen Eignung handelt, sondern letztendlich um zahlenmäßige Zugangsbeschränkungen einer universitären Ausbildung aufgrund von Budgetmängeln und wirtschaftlichen Zwängen. Eine Ausfinanzierung in diesem Bereich ist absolut essentiell.

Zahlreiche Punkte können allerdings auch von den einzelnen Hochschulen umgesetzt werden, um Zulassungsprüfungen sowohl in sozialer als auch psychischer Hinsicht auf weniger belastende Art und Weise zu gestalten:

Transparente Informationen vorab. Hochschulen sollen genau informieren, was Bewerber_innen bei der Aufnahmeprüfung erwartet. Falls eine Hochschule nicht alle Prüfungsfragen vorab offenlegen möchte, sollen zumindest Prüfungsbeispiele aus den letzten Jahren allen Bewerber_innen zugänglich gemacht werden. Da es sich laut der derzeitigen Gesetzeslage um eine Prüfung der künstlerischen Eignung für einen Studiengang handelt, macht eine Geheimhaltung von Prüfungssituationen und -beispielen keinen Sinn und benachteiligt jene, denen es nicht möglich ist, solche Informationen auf informellem Wege zu erhalten. Zusätzlich soll jede Hochschule den Prozentsatz erfolgreicher Bewerbungen für jede Studienrichtung in den letzten drei Jahren bekanntgeben, um eventuellen Mythen über das Ausmaß der Selektion entgegenzuwirken.

Flächendeckende Vorgespräche. Alle Hochschulen mit Eignungsprüfungen sollen über das Studienjahr verteilt niedrigschwellige Vorgespräche mit Lehrenden anbieten. Eine breite Ankündigung auf der Website der Hochschule, über diverse Social-Media-Kanäle und über die Schulen ist dabei essentiell. Das Vorgespräch soll allerdings nicht der Vorselektion dienen, sondern alle individuellen Fragen von Interessent_innen beantworten und aufzeigen, wie eventuelle Schwächen bis zur Prüfung ausgeglichen werden können. Außerdem sollen Lehrende dort auch über besser geeignete oder leichter zugängliche Bildungs-Alternativen, z.B. andere Klassen oder Stu-

¹⁷ Seefranz & Saner (2012), S. 101f.

diengänge an anderen (Kunst-)Universitäten, informieren. Es sei an dieser Stelle auch erwähnt, dass die meisten Kinderangebote und Schulkooperationen von Kunstuniversitäten sich lediglich an bereits künstlerisch sozialisierte Kinder wenden bzw. an junge Erwachsene, die ihre Sommermonate nicht mit Lohnarbeit verbringen müssen, weshalb diese Programme wenig zur sozialen Durchmischung an Kunsthochschulen beitragen. Zumal die Matura an Kunsthochschulen keine Voraussetzung ist, wären beispielsweise auch Kooperationen mit Berufsschulen wichtig, insbesondere wenn sie einen gestalterischen Schwerpunkt haben.

Prüfungssituationen. Hochschulen sollen evaluieren, wo sie Bewerber_innen unnötig Stresssituationen aussetzen. Wartezeiten sollen möglichst gering gehalten werden, Prüfungsorte gut ausgedeutet sein. Im bildnerischen Bereich soll es Bewerber_innen ermöglicht werden, mit möglichst wenig Zeitdruck und an einem Ort ihrer Wahl zu arbeiten, wobei zusätzlich ein Atelier an der Hochschule zur Verfügung stehen sollte. Nach einer nicht bestandenen Aufnahmeprüfung sollte die Hochschule, ähnlich wie beim Vorgespräch, Bewerber_innen Feedback anbieten und ihnen den Weg zu einer erfolgreichen Bewerbung aufzeigen. Dabei soll auch auf nicht zulassungsbeschränktes, fachverwandtes Bildungsangebot innerhalb und außerhalb der Hochschule hingewiesen werden.

Prüfungsinhalte. Kunsthochschulen sollten insbesondere ihre Prüfungsgespräche kritisch reflektieren und evaluieren, wo eventuell kulturelles Kapital anstatt künstlerischer Eignung abgeprüft wird. Eine Sensibilisierung der Lehrenden für diese Unterschiede kann in Schulungen gefördert werden. Die Prüfungsinhalte haben sich auf künstlerische Inhalte zu beschränken.

Prüfungstermine. Alle Universitäten sollten bei der Festlegung der Prüfungstermine darauf achten, dass internationale Studienbewerber_innen genug Zeit zwischen Prüfung und Studienbeginn haben, damit ein Umzug nach Österreich sowohl bürokratisch hinsichtlich des Visums als auch praktisch – etwa in Bezug auf die Wohnungssuche – abgewickelt werden kann.

Mehrsprachigkeit. Informationen zu Studienrichtungen an allen österreichischen Universitäten aber besonders an jenen, die wie die Kunstuniversitäten einen hohen Anteil an ausländischen Studierenden anziehen, sollten jedenfalls auch auf Englisch angeboten werden. Dies gilt besonders für Informationen zu Zulassungsprüfung und Zulassung.

Exkurs: Utopie: Keine Zulassungsprüfung

Im Rahmen der Treffen der Arbeitsgruppe Kunsthochschulen wurde auch die Frage gestellt, inwieweit Verfahren der Zulassung zum Kunststudium möglich sind, die keine Zulassungsprüfung im klassischen Sinne umfassen. Dabei wurde klar, dass eine grundlegende Umstellung des Zulassungsverfahrens im Sinne einer gänzlichen Abschaffung der Zulassungsprüfung zu Beginn des Studiums auf viele Aspekte der Hochschulstruktur – etwa Lehrpersonal, Raumstruktur, Studienpläne, etc. – Einfluss nehmen würde.

Auch die Arbeitsgruppe war jedoch nicht davor gefeit, im Gedankenexperiment auf alte Konzepte und festgefahrene Strukturen zurückzugreifen, anstatt völlig frei eine neue Art der Kunstuniversität zu imaginieren. Dabei gab es in der Geschichte der Kunsthochschulen im deutschsprachigen Raum hin und wieder durchaus Versuche zur Öffnung und Demokratisierung der Zulassung und des Studiums. Zur Erinnerung: Josef Beuys hat in den 1970er Jahren einmal alle Bewerber_innen für seine Meisterklasse an der Düsseldorfer Kunsthochschule zugelassen. Dies endete mit seiner Entlassung. Von Zeit zu Zeit gibt es ähnliche Projekte, bei denen es um eine künstlerische Auseinandersetzung mit dem Wesen und der Rolle der Künste sowie um Versuche, das etablierte System zu brechen, geht.

Eine Öffnung der Kunstuniversitäten würde heißen, die Studienstruktur zu verändern, die Lehrinhalte zu modifizieren und neue Anforderungen an die Lehrenden zu stellen. Sie wäre nicht nur an curriculare Entscheidungen gebunden, sondern würde auch räumliche und infrastrukturelle Transformationen erfordern.

Auch die sich ständig wandelnden Kunstproduktionsmodi, vor allem im Bereich der visuellen Kunst, verlangen nach neuen Modellen, wie diese Inhalte zu vermitteln sind. Ist in diesem Fall ein klassisches Meisterklassensystem notwendig bzw. inwiefern wird gerade die Kunstuniversität als experimenteller Raum gedacht? Eine Öffnung der Kunstuniversitäten im Sinne eines erleichterten Zugangs würde nicht zuletzt heißen, unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen mit dieser Form der Wissensproduktion vertrauter zu machen und neue Wege für eine innovative Hochschulbildung zu erproben.

Organisatorische Spezifika

Studierende und ihre Hochschule

Die kleinen, eng gestrickten organisatorischen Strukturen ermöglichen persönliche Kommunikation bis in die höchsten Organisationsebenen von Kunstuniversitäten. Dadurch werden häufig relativ rasch individuelle Lösungen für studienrechtliche Probleme gefunden. Dies garantiert allerdings nicht unbedingt Gleichbehandlung und verwischt die Grenzen zwischen gesetzlich garantiertem Recht und einem großzügigen Gefallen von Seiten der Universitätsleitung. Eine Dokumentation von Lösungsansätzen für studienrechtliche oder soziale Sonderfälle oder Konflikte anderer Art ist unüblich, daher ist es für Studierende nicht möglich, nachzuprüfen, ob sie benachteiligt wurden. Die Bereitschaft von Lehrenden, Vorgänge zu formalisieren, ist meist gering und wird von häufig wechselnden Zuständigkeiten nicht begünstigt.

Obwohl die jeweiligen Hochschulen Studierenden, die sich mit Problemen jeglicher Art an sie wenden, meist mit Solidarität und Engagement begegnen, haben dennoch nicht alle Studierenden Zugang zu dieser Unterstützung, wie sich auch in der Beratungstätigkeit der ÖH zeigt. Dies mag daran liegen, dass Informationen oft nur durch Mundpropaganda zirkulieren und so Studierende, die beispielsweise aufgrund von Betreuungspflichten oder ähnlichem weniger eng in das tägliche Sozialleben einer sehr persönlichen Hochschule eingebunden sind, keinen gleichwertigen Zugang zu Informationen und Hilfsangeboten haben: Wer nicht weiß, dass er_sie mit der Unterstützung der Hochschule rechnen kann, bittet erst gar nicht darum.

Zusätzlich ist es wichtig, die persönlichen, kleinen Hochschulstrukturen auch unter dem Blickwinkel von Abhängigkeitsverhältnissen zu betrachten. Solche Verhältnisse können häufig noch weit über das Studium hinaus für Studierende von großer beruflicher Relevanz sein. Dass Studierende oft von Lehrenden, die auch organisatorische Ämter innehaben, in Lehrveranstaltungen persönlich betreut werden, schafft weitere informelle Netzwerke, die von der Curriculagegestaltung, namentlich der Dominanz des Zentralen Künstlerischen Faches ebenfalls begünstigt werden. Da die Bindung an Lehrende oft entscheidend für den beruflichen Erfolg sein kann, ist es für Studierende besonders heikel, ihr Recht einzufordern oder Konflikte auszutragen – auch und besonders politische Konflikte, in denen die ÖH die Interessen von Studierenden vertreten muss. Die mitunter engen persönlichen Beziehungen, die Lehrende mit einzelnen Studierenden aufbauen, benachteiligen nicht nur jene Studierende, die davon ausgeschlossen sind, sondern bieten auch Raum für den Missbrauch dieser Bindungen, der bis zu psychischer, in einigen Fällen auch sexualisierter Gewalt gehen kann.

Lehrende und ihre Hochschule

Ähnliches gilt oft auch für die Beziehungen der Lehrenden untereinander: Persönliche Bindungen schaffen persönliche Abhängigkeiten, was unabhängiges Handeln, etwa in Gremien, erschwert. Manchmal entsteht bei Studierenden der Eindruck, Lehrende seien eher ihrem persönlichen Netzwerk und beruflichen Erfolg als ihrer Hochschule verpflichtet: Gremienarbeit wird intransparent oder unzureichend geleistet, die Qualität der Lehre leidet durch mangelnde Vorbereitung oder unregelmäßige Anwesenheit von Lehrpersonen. Im schlimmsten Fall werden Lehrverpflichtungen überhaupt nicht mehr wahrgenommen. Wenn dies von der Universitätsleitung geduldet wird, um für international anerkannte Lehrende attraktiv zu bleiben, wird in Kauf genommen, dass Studierende notgedrungen auf ihren Unterricht bzw. eine kompetente Diplomarbeitsbetreuung schlicht verzichten müssen.

Forderungen

Mitgestaltung

Einige der oben genannten Problematiken entstehen auch dadurch, dass das Universitätsgesetz für wesentlich größere Strukturen geschrieben wurde, als wir sie auf Kunsthochschulen vorfinden. Die enge Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden an Kunsthochschulen gibt es in dieser Form an anderen Hochschulen nicht (bzw. erst während eines Dokorats). Dementsprechend wichtig ist es für das Funktionieren der Struktur, dass nicht nur Studierende sich mit ihrer Hochschule identifizieren können, sondern auch die Hochschule mit den Bedürfnissen ihrer Studierenden. Die Leitungsgremien sollten deswegen aktiv und über die gesetzlichen Bestimmungen hinaus Studierende einbeziehen. Damit könnten zahlreichen Konflikten vorgebeugt werden und die organisatorische Stabilität an Kunsthochschulen erhöht werden.

Bewusstsein für Abhängigkeiten schaffen

Kunsthochschulen sollten sich verstärkt mit ihren speziellen Lehr- und Lernsituationen auseinandersetzen und sie bewusst auf Abhängigkeitsverhältnisse prüfen. Hier lohnt auch ein Blick an die größeren Universitäten, an denen mit verwaltungstechnischen Abläufen und Konflikten zwar weniger persönlich aber oftmals transparenter und nachvollziehbarer umgegangen wird.

Der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen (AKG) trifft zwar an einer kleinen Hochschule auf besondere Herausforderungen bezüglich Anonymität und Vertraulichkeit, kann aber trotzdem in vielen Fällen als Schnittstelle zwischen Studierenden und Lehrenden fungieren und Kampagnen und Workshops initiieren. Er ist mit entsprechenden Mitteln auszustatten, um

bei Bedarf unbürokratisch externe, fachlich qualifizierte Personen zur Vermittlung und Beratung hinzuzuziehen (s. Kapitel Hochschulorganisation) In Ergänzung dazu ist festzustellen, dass der AKG auf jeden Fall hier sehr eng mit der lokalen Hochschulvertretung zusammenarbeiten muss und gerade in Konfliktfällen konkrete und abgestimmte Vorgehensweisen beider Vertretungen akkordiert sein müssen.

Studienrechtliche Schulungen für Lehrende

Oft mangelt es Lehrenden an Wissen über die gesetzlichen Grundlagen des Studienrechts. In manchen Fällen entstehen diese Lücken auch aufgrund von Sprachbarrieren. Es ist zu empfehlen, dass Lehrende organisatorische Ämter nur nach entsprechenden Schulungen annehmen, die gegebenenfalls auch auf Englisch abgehalten werden müssen und in denen die Spezifika von Kunstunis eingehend behandelt werden, insbesondere die hohe Mobilität, der hohe Anteil von Studierenden aus Drittstaaten und die folglich besonders wichtige horizontale Durchlässigkeit.

Im Sinne der Transparenz und Gleichbehandlung ist darauf zu achten, dass organisatorische Ämter, die sich mit Studienrecht befassen, möglichst langfristig besetzt werden, um den Zuständigen eine gründliche Einarbeitung in die Materie zu ermöglichen. Anschließend ist eine gründliche und transparente Dokumentation der verschiedenen Fälle wichtig, um die Gleichberechtigung der Studierenden sicher zu stellen, und Kontinuität nach einer Übergabe zu schaffen.

Berufungs- und Personalmanagement an Kunstuniversitäten

Die besonders enge Zusammenarbeit und damit persönliche Beziehung zwischen Lehrenden untereinander aber auch zwischen Lehrenden und Studierenden an Kunstuniversitäten bedeutet eine besondere Herausforderung für das Personal- und Berufungsmanagement. Je enger Beziehungen sind, desto gravierender können auch die Konsequenzen von Machtmissbrauch in Abhängigkeitsverhältnissen sein.

Noch stärker als an wissenschaftlichen Universitäten hängt der Erfolg der Arbeit eines Instituts oder Fachbereichs deshalb nicht nur von der fachlichen, sondern auch der persönlichen Eignung der Mitarbeiter_innen ab. Besetzungs- und vor allem Berufungsentscheidungen sollten unter größtmöglicher Einbeziehung aller Betroffenen getroffen werden, um die Arbeitsfähigkeit eines Instituts zu gewährleisten und für Mitarbeiter_innen wie auch Studierende ein fruchtbares Arbeitsumfeld zu bieten. Zudem braucht es eine durchdachte und langfristig abgestimmte Personalpolitik, um eine sinnvolle Mischung von lang- und kurzfristig besetzten Assistenzen und Professuren zu garantieren.

Curricula von Kunststudien

Kunstuniversitäten sind bei der Gestaltung von Curricula in einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert wie wissenschaftliche Universitäten. Dies führt auch in diesem Bereich zu überladenen und verschulten Studienplänen. Jedoch besteht eine Eigenheit beinahe aller Studienfächer an Kunst- und Musikhochschulen darin, dass das Studieren sternförmig rund um das Zentrale Künstlerische Fach (ZKF) angeordnet ist. Dieses ist oft besonders zeitaufwendig, weil Lehrende dort außerordentliches Engagement fordern. Das ZKF vermittelt die Grundkompetenzen und Fähigkeiten innerhalb des künstlerischen Studiums. Die Unterrichtsform ist „Künstlerischer Einzelunterricht“ (KE). An den Musikuniversitäten wird dieser als eine Unterrichtseinheit mit dem oder der Lehrenden gestaltet. An Universitäten der bildenden Künste gibt es parallel zu den Einzelbesprechungen von Werken und Projekten mit den Lehrenden auch Gruppenbesprechungen. Von den Studierenden wird innerhalb dieses Stundenpensums auch erwartet, dass sie selbständige künstlerische Arbeit leisten.

Damit bleibt nicht nur im Studienplan, sondern auch im Leben der Studierenden wenig Raum für ergänzende Fächer, die sich beispielsweise einer wissenschaftlich-theoretischen Fundierung der praktisch-künstlerischen Tätigkeit widmen, oder aber wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten abseits der künstlerischen Praxis vermitteln, welche später im Berufsleben nützlich sein können.

Grundsätzlich stellt sich hier die Frage, ob die Qualität von Kunststudien überhaupt anhand von Maßstäben wie der Employability ihrer Absolvent_innen gemessen werden kann, erreicht doch nur ein Bruchteil derjenigen, die ein Kunststudium abschließen, auch wirklich das erträumte Ziel des großen künstlerischen Durchbruchs. Obwohl der Großteil der Studierenden nicht im Berufsbild „erfolgreiche_r Künstler_in“ Fuß fassen wird, ist die Studienstruktur vielfach immer noch auf eben diese Erfolgskarriere ausgerichtet.

Auch diesbezüglich sind allerdings die Studien der bildenden und der darstellenden Künste getrennt voneinander zu betrachten. Während Studien der Musik und der darstellenden Kunst fast ausschließlich auf musikalische oder darstellerische Virtuosität ausgerichtet sind, bieten bildend-gestalterische Studien oft eine breitere Ausrichtung. So wird im Rahmen des Zentralen Künstlerischen Fachs besonders in innovativen, neuen Studienrichtungen der bildenden Kunst der Umgang mit unterschiedlichen Medien erlernt und vertieft, was Absolvent_innen für eine Tätigkeit in den so genannten

„Creative Industries“ als Alternative zur künstlerischen Karriere qualifizieren kann. Auch das Berufsfeld der Kunst- und Kulturvermittlung oder der Kulturarbeit kann durch ein solches Studium erschlossen werden.

Weil sich die Inhalte der Studien dennoch stark auf die Vorbereitung auf das künstlerische Schaffen konzentrieren, existieren nur wenige Angebote, die auf andere Herausforderungen des Künstler_innendaseins – etwa Selbstvermarktung oder Steuerrecht für Künstler_innen – oder auch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kunst vorbereiten. Hier ist zunächst grundsätzlich zu diskutieren, ob eine Kunstuniversität ihren Absolvent_innen auch diesbezügliche Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Weg mitgeben muss.

Für das Forum Hochschule wurden exemplarisch die Strukturen der Studienpläne einzelner repräsentativer Studienrichtungen (Bildende Kunst an Universitäten für Bildende Kunst, Instrumentalmusik Violine an Universitäten für Musik und darstellende Kunst) analysiert.

Auffällig ist, dass alle drei Universitäten, an denen das Fach Bildende Kunst existiert, dieses immer noch als vierjähriges Diplomstudium anbieten. Auch die Instrumental-Studienpläne weichen von der üblichen Bologna-Struktur ab, hier werden je nach Institution derzeit ein sechsjähriges Diplomstudium sowie zwei vierjährige Bachelorstudien mit aufbauenden zweijährigen Masterstudien angeboten. Dass die Bologna-Umsetzung im Bereich der Künste nur in geringem Ausmaß vollzogen wurde, zeigt sich auch daran, wie die Konzepte der ECTS und der Module in den Studienplänen implementiert sind. Einzelne Diplomstudienpläne enthalten keine genauen Angaben über die Zuteilung von ECTS zu einzelnen Lehrveranstaltungen, nur Anmerkungen hinsichtlich Umrechnungsfaktoren von Semesterwochenstunden auf ECTS. Auch die Modularisierung fehlt bei einzelnen Studienplänen gänzlich, wobei zum Teil unklar bleibt, ob dies Absicht und den Zielen des Studienplan geschuldet ist oder aus Unvermögen oder Verweigerung passiert.

Die Diplomstudienpläne sind zum Teil bereits relativ alt und beziehen sich teils noch auf studienrechtliche Bestimmungen des Universitäts-Studiengesetzes (endgültiges Außerkrafttreten: 30. September 2009). Sie wurden zwar oft mehrmals überarbeitet, aber selten vollständig neu konzipiert.

Dass in diesen zentralen Bereichen der Studien an Kunstuniversitäten an zum Teil veralteten Diplomstudienplänen festgehalten wird oder zumindest keine sechssemestrigen Bachelorstudien angeboten werden, spiegelt die Schwierigkeit wider, ein künstlerisches Studium innerhalb eines stark formalisierten sechssemestrigen Studiums abzuhandeln, obgleich alle ös-

terreichischen Kunstuniversitäten in manchen, insbesondere in inter- und transdisziplinären Fächern durchaus auch Studien in der Bachelor-Master-Struktur anbieten.

Bei genauerer Betrachtung der Studienpläne zeigt sich, dass zumindest 40 Prozent der ECTS dem Zentralen Künstlerischen Fach zugeteilt sind. Werden ergänzende Lehrveranstaltungen, etwa musikalische Aufführungspraxis oder der Umgang mit besonderen Medien hinzugerechnet, so liegt der Anteil der künstlerischen Pflichtfächer bei 70 bis über 80 Prozent der Studienpläne. Der Anteil verpflichtender wissenschaftlicher Fächer (wissenschaftliches Arbeiten, Musik-/Kunstgeschichte, etc.) liegt zwischen 1,25 und maximal 9,58 Prozent der ECTS. Verpflichtende Lehrveranstaltungen zu Selbstmanagement als Künstler_in finden sich lediglich in zwei der Studienpläne für Bildende Kunst - allerdings in einem sehr geringen Ausmaß von etwa ein Prozent. Einzelne Universitäten stellen für ihre Absolvent_innen in diesem Bereich zwar ein postgraduelles Angebot bereit, dieses ist aber oftmals mit hohen Kosten verbunden. Vier von sechs analysierten Studienplänen bieten Wahlpflichtfächer und/oder „Schwerpunkte“ an, der Anteil dieser an den Gesamt-ECTS bewegt sich zwischen knapp über vier und 7,5 Prozent.

Positiv anzumerken ist, dass alle sechs Studienpläne die Möglichkeit freier Wahlfächer – wählbar auch aus dem Angebot anderer Universitäten – im Studienplan verankert haben, allerdings auch hier in einem sehr geringen Ausmaß von knapp über vier bis 7,5 Prozent der ECTS. Die wissenschaftlichen und/oder künstlerischen Abschlussarbeiten machen zwischen 4,45 und 13,75 Prozent der zu erbringenden Studienleistungen aus, wobei hier Unterschiede eher zwischen Bildender Kunst und Musik als zwischen Diplom- und Bachelorstudienplänen feststellbar sind: In Studienplänen der Bildenden Kunst machen Abschlussarbeiten tendenziell einen höheren Anteil der Studienleistung aus. Aufgrund der geringen Möglichkeiten zur Anrechnung von freien Wahlfächern kommt es sogar dazu, dass Lehrveranstaltungen angeboten werden, denen keine ECTS zugeteilt werden, weil die Studierenden ohnehin keine Möglichkeit haben, ihre Prüfungsleistung auch für ihren Abschluss geltend zu machen.

Forderungen

Die Curricula der Kunststudien sind zum Teil stark veraltet und bedürfen einer Überarbeitung, um die begrüßenswerten Aspekte des Bologna-Prozess, wie etwa die Bewertung der Studienleistungen mit ECTS, sinnvoll zu implementieren. Es müssen allerdings von allen Beteiligten, auch den Institutionen selbst, Wege gesucht und gefunden werden, die es den Kunstuniversitäten ermöglichen, die Bologna-Struktur für ihre Ansprüche passend

zu adaptieren und auch Diplomstudien zu erhalten. Des Weiteren müssen gerade im Bereich der Kunst Möglichkeiten offen gehalten werden, um neue, freiere Ideen und Konzepte des Lehrens und Lernens abseits von Modulen und ECTS auszuprobieren, ohne dabei die Frage nach der Qualität und der Angemessenheit dieser Konzepte aus den Augen zu verlieren. Bei dieser Überarbeitung sollte auch auf internationale Erfahrungen in Sachen Kunststudien und Bologna-Implementierung zurückgegriffen werden.

Vor der Erarbeitung eines Studienplans braucht es eine klare Auseinandersetzung mit der Frage, was das (Aus-)Bildungsziel des jeweiligen Studiums ist. Dies ist bei wissenschaftlich ausgerichteten Studien und solchen mit einem klaren Berufsbild (Lehramt, Instrumental- und Gesangspädagogik, Architektur, etc.) leichter als bei rein künstlerischen Fächern. Hier ist zu klären, ob die Entwicklung von künstlerisch außergewöhnlich talentierten Menschen zu Künstler_innen, die Ausbildung von Kulturarbeiter_innen bzw. Arbeiter_innen für die Kreativwirtschaft oder den klassischen Kulturbetrieb oder beides angestrebt wird.

Im Rahmen der Überarbeitung von Curricula sollten jedenfalls auch die Inhalte der Studienpläne evaluiert werden. Mit Umfragen unter Absolvent_innen kann herausgefunden werden, ob die Inhalte der Studien wirklich noch dem entsprechen, was Absolvent_innen eines Kunststudiums in ihrem Berufsleben benötigen oder ob im Lehrangebot etwas fehlt, und auch, ob die Gewichtung der Inhalte sinnvoll ist. Bei der Curriculagestaltung muss auch darauf geachtet werden, dass Studienpläne auf die geforderten Leistungsnachweise vorbereiten. Wenn verpflichtend das Verfassen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten vorgesehen ist, muss auch der Anteil an wissenschaftlichen Fächern und vor allem an Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten entsprechend groß sein, damit Studierende dieser Aufgabe am Studienende tatsächlich gewachsen sind.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Gestaltung von Studienplänen an den besonders internationalen Kunstuniversitäten ist die Frage der Unterrichtssprache. So sollte klar definiert werden, in welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen welche Fächer unterrichtet werden und eventuelle wissenschaftliche Arbeiten abzufassen sind, um transparent zu machen, welche Anforderungen an Sprachkenntnisse sowohl für internationale Studierende hinsichtlich Deutsch als auch für deutschsprachige Studierende hinsichtlich Englisch gestellt werden. Zudem muss ein Angebot an Deutschkursen für internationale Studierende direkt an der Universität vorhanden sein, die auf das spezifische Fachvokabular eingehen und jedenfalls auch Teil des Studiums (z.B. als freies Wahlfach) sind.

Die Frage nach dem Ziel des Studiums und die Evaluierung der Inhalte dienen gemeinsam als Grundlage für die Erarbeitung eines Qualifikationsprofils der zukünftigen Absolvent_innen sowie der Inhalte des Studienplans.

Zudem sollte eine Evaluierung des Workloads insbesondere im Zentralen Künstlerischen Fach beziehungsweise in den künstlerischen Kernfächern durchgeführt werden, um im Rahmen der ECTS-Zuteilung zu Lehrveranstaltungen wirklich fundierte Angaben in Bezug auf den nötigen Zeitaufwand machen zu können. Auch wenn ein Kunststudium noch stärker als ein wissenschaftliches Studium als Akt der Selbstverwirklichung gilt: Die Studierenden-Sozialerhebung zeigt, dass Studierende an Kunstuniversitäten in größerem Ausmaß von psychischen Problemen betroffen sind als ihre KollegInnen an wissenschaftlichen Universitäten.¹⁸ Sollte dies unter anderem auch an Überarbeitung aufgrund zu großer Workloads im Studium liegen, könnten mit Hilfe einer entsprechenden Evaluierung und entsprechender Maßnahmen zumindest diesbezüglich Verbesserungen umgesetzt werden. Hinsichtlich der Probleme von Studierenden mit Behinderungen und/oder Beeinträchtigungen im Allgemeinen siehe Kapitel „Barrierefreie Hochschule“.

Für die grobe Struktur von Studienplänen künstlerischer Fächer empfiehlt die ÖH die schon in der ersten Auflage von Forum Hochschule vorgestellte Struktur. Die hier als „Pflichtfächer“ definierten Fächer wären in Kunststudien das Zentrale Künstlerische Fach beziehungsweise mehrere künstlerische Kernfächer sowie ergänzende künstlerische und wissenschaftliche Fächer, die definitiv unverzichtbar sind, etwa Musik- oder Kunsttheorie. Wahlpflichtfächer könnten Vertiefungen in spezielle Formen der Aufführungspraxis oder den Umgang mit speziellen Medien im Bereich der bildenden Künste sowie die weitere wissenschaftliche Fundierung des künstlerischen Schaffens und Skills für das Selbstmanagement als freischaffende_r Künstler_in umfassen.

18 Zaussinger, S. et al (2011). Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen: Teil I der Zusatzstudie im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2011. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien. S. 33.

Begabtenförderung – Ein Beispiel

Anhand eines Projektes an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz im Fach Trompete wollen wir zeigen, wie wichtig es für Kunstuniversitäten ist, sich intensiv Gedanken darüber zu machen, junge „begabte“ Studierende an die Kunstuniversität zu binden. Das Projekt wurde 2017/18 von Mag. Gerhard Freiinger ins Leben gerufen, die folgenden Passagen sind Auszüge aus seinem Konzept.¹⁹

Da Begabung sehr eng mit Leistung verbunden ist, erfolgt die Einschätzung von musikalischer Begabung in erster Linie in Relation zu dem, was als „normal“ empfunden wird. So werden bei Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten oder Instrumentalwettbewerben frühe Virtuosität auf dem Instrument und künstlerische Kompetenzen bewertet. Die Förderung musikalischer Hochbegabungen unterscheidet sich wesentlich von der musikalischen Breitenförderung. Die besondere Herausforderung ist dabei die Erteilung eines motivierenden Unterrichts, jedoch auf hohem instrumentalem, musikalischem und musiktheoretischem Niveau.

Instrumentales Lernen ist ein hochkomplexer Vorgang aus psychisch-biologischen Prozessen und lässt sich nicht auf einfache Rezepte reduzieren. Da man heute von einem dynamischen Begriff der Begabung ausgeht, der durch Genetik, Umwelt, Erziehung und Übung veränderbar und entwicklungsfähig ist, geht es in der Frage der Begabtenförderung auch um das zur Verfügung stellen von Rahmenbedingungen, die ein Entwickeln der vorhandenen Potentiale ermöglichen. Die Kunstuniversität Graz hat deshalb innerhalb ihrer Aufgaben sich auch der Förderung des regionalen Nachwuchses und hier im Besonderen der Heranführung von begabten jungen Musikern und Musikerinnen der Bundesländer Steiermark und Burgenland an ein künstlerisches Studium verpflichtet. Dies führt zu unterschiedlichen Kooperationen zwischen der Kunstuniversität Graz, dem Johann-Joseph-Fux-Konservatorium des Landes Steiermark in Graz, sowie den Musikschulen der Bundesländer Burgenland und Steiermark.²⁰

Im Rahmen dieser Initiativen wurde das nachfolgend beschriebene Begabtenförderprojekt für das Fach Trompete von der Kunstuniversität Graz ermöglicht und dient sowohl als Beitrag zur Begabtenförderung, wie auch zur Weiterentwicklung der Instrumentalpädagogik. Die Gesamtkosten für dieses Projekt werden auf Initiative des Vizerektors für Lehre, Univ.Prof.Mag. Eike Straub von der Kunstuniversität Graz übernommen. Für die Kooperationspartner_innen und ausgewählten

19 Freiinger, G. (2017). Kooperationsprojekt zur Begabungsförderung und Begabtenförderung, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz.

20 Rektorat der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz (2016). Entwicklungsplan 2016 bis 2021. Graz.

Schüler_innen ergeben sich daher keine zusätzlichen finanziellen Aufwendungen.

Begabtenförderungs-Kooperationsmodell für das Fach Trompete

Besonders begabte Schülerinnen und Schüler des Johann-Joseph-Fux-Konservatoriums des Landes Steiermark und der steirischen Musikschulen des Unterrichtsfachs Trompete können in regelmäßigen Abständen innerhalb dieses Begabtenfördermodells zusätzlichen Unterricht an der Kunstuniversität Graz erhalten. Damit soll eine kontinuierliche musikalische Entwicklung auf höchstem Niveau unter der pädagogischen Begleitung der Kunstuniversität Graz ermöglicht werden. Bei diesem Modell verbleiben die Schüler_innen weiterhin in ihren Ausbildungsinstitutionen, und der regelmäßige Instrumentalunterricht wird von den bisherigen Pädagoginnen und Pädagogen weitergeführt. Für die Schüler_innen können dadurch neue inspirierende Lernwelten entstehen. Zum Unterschied zu den Vorbereitungs- und Hochbegabtenlehrgängen der KUG wird innerhalb dieses Modells auf wesentlich breiterer Ebene Begabungsfindung und Begabtenförderung durchgeführt. Außerdem wird dadurch schon sehr früh der Kontakt zur Kunstuniversität Graz hergestellt, ohne dass die Pädagoginnen und Pädagogen der Musikschulen ihre begabtesten Schüler_innen verlieren. Die Schüler_innen erhalten außerdem einen Einblick über die Anforderungen eines Musikstudiums.

Im Sinne einer permanenten Weiterentwicklung der Instrumentalpädagogik bzw. der IGP-Ausbildung an der Kunstuniversität Graz wird im Rahmen dieses Fördermodells auch ein begleitendes pädagogisch-wissenschaftliches Projekt durchgeführt. Durch die Kooperationen entsteht eine Plattform des fachlichen Dialogs zwischen den Ausbildungsinstitutionen. Pädagogische Fragen der Begabtenförderung können im Praxisfeld thematisiert und erforscht werden. Die Unterrichtsforschung direkt am Lernort Musikschule gewährt Einblicke in die Unterrichtspraxis und über die Anwendungsmöglichkeiten unterschiedlicher Konzepte und Methoden. Aus diesem Netzwerk für Wissen und Unterrichtserfahrungen können sich neue Lernkulturen entwickeln, die im Rahmen der Lehrveranstaltung „Didaktik und Methodik der Blechblasinstrumente“ an der Kunstuniversität Graz an die IGP-Studierenden weiter vermittelt werden.

Projektziele

- » Förderung des regionalen Nachwuchses durch eine frühe, professionelle und verantwortungsbewusste Betreuung von Hochbegabten.
- » Eine individuelle, altersgerechte und auf die jeweilige Entwicklungsphase abgestimmte Förderung junger begabter Musiker_innen.
- » Die zusätzliche Begabtenförderung der Kunstuniversität gibt Impulse, Motivation und Orientierung. Durch den Kontakt zum regulären Studienbetrieb erhalten die Musikschüler_innen frühzeitig einen Einblick in Studienbedingungen und Anforderungen an einer Kunstuniversität.
- » Für die Begabten ergibt sich durch das Kooperationsmodell der Vorteil, dass sie in ihrem bisherigen musikalischen und sozialen Umfeld verbleiben können. Einerseits benötigen die Musikschulen für ihre positive Außenwirkung ihre Begabten und andererseits sind diese Vorbilder für die jüngeren Begabten.
- » Zusätzliche Unterstützung bei der Vorbereitung auf Wettbewerbsteilnahmen.
- » Da Hochbegabungen zumeist als Einzelfälle zu betrachten sind, benötigen sie eine sehr individuelle und differenzierte Betreuung.
- » Förderung einer gesamtmusikalischen Entwicklung.
- » Sollten die Begabten sich für ein künstlerisches Berufsstudium entscheiden, erfolgt der Übergang von der Musikschule zur Kunstuniversität gleitend. Große Umstellungen hinsichtlich der Spieltechnik können vermieden werden.
- » Der frühe Beginn einer Förderung von effizienter und ökonomischer Spieltechnik kann zu einer Verkürzung der ordentlichen Studienzeit führen.
- » Zusammenführung der Hochbegabtenpädagogik (Lehrende der Kunstuniversität) mit der pädagogischen Praxis von Musikschulen (Musiklehrer an Musikschulen).
- » Schaffung einer Plattform des Austausches von gemeinsamen Interessen und Orientierung über die eigenen Möglichkeiten zwischen Musikschulen und Kunstuniversität.
- » Erkenntnisse der Begabungsforschung der pädagogischen Praxis an Musikschulen zur Verfügung stellen.
- » Erkenntnisgewinn für die Begabungsforschung aus der Musikschulpraxis.
- » Überwinden der Kluft zwischen Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- » Keine Bevormundung der Pädagoginnen und Pädagogen aus den Musikschulen, sondern Bündelung der Kompetenzen.
- » Bewahrung und Förderung des österreichischen Klangstils.

Wissenschaftlich-pädagogisches Projekt

Rahmenbedingungen

Der Bildungsauftrag einer öffentlichen Musikschule beinhaltet auf breiter Ebene eine musikalische Ausbildung anzubieten und zu ermöglichen. Innerhalb dieser Kernaufgabe ist auch das Erkennen und Fördern von Begabungen wahrzunehmen. Diese unterschiedlichen Aufgaben erfordern einerseits eine Pädagogik für die so genannten normal Begabten und Interessierten und andererseits didaktisch-methodisch Konzepte um besonders Begabte an ein Berufsstudium heranzuführen. Dies stellt die Lehrkräfte von Musikschulen vor große, manchmal auch unüberwindbare Herausforderungen. Die Problematik ergibt sich aus den realen Gegebenheiten des Musikschulalltags. Von Musiklehrern deren eigene Ausbildung bereits länger zurückliegt und die in erster Linie in der Breitenausbildung tätig sind, wird in wenigen Fällen ein Unterricht auf höchstem Niveau gefordert - verbunden mit hoher künstlerischer Kompetenz. Hier kann es leicht zu einer Überforderung der Lehrperson kommen und damit ist eine nicht ausreichende Betreuung der hochbegabten Schülerinnen und Schüler verbunden. Da andererseits die Entwicklung von Musikschüler_innen nicht kontinuierlich verläuft, kann ein zu früher Wechsel an eine Kunstuniversität auch zu Überforderungen führen. Aus diesem Gründen erscheint eine Verbindung der unterschiedlichen pädagogischen Konzepte als wirkungsvoll. Durch das pädagogische Vier-Augen-Prinzip können mögliche Fehlentwicklungen früher erkannt und vermieden werden. Durch entsprechende Abstimmungen gehen unterschiedliche Vorstellungen über instrumentaltechnische Aspekte dann nicht zu Lasten der Schüler. Änderungen in diesem Bereich stellen für junge Musikerinnen und Musiker sehr oft eine enorme physische und psychische Belastung dar.

Im Bereich der Begabtenförderung kommt es zwangsläufig zu einer Verschiebung der Gewichtung hinsichtlich einer Pädagogik die sich eher vom Erlebnis hin zu mehr zur Leistung orientiert. Dies impliziert auch eine verstärkte Vorbereitung auf Wettbewerbssituationen. Zusätzlich ist auf eine intensivere Förderung der theoretischen Ausbildung einschließlich der Verbesserung der Klavierkenntnisse zu achten.

Didaktisch-methodische Aspekte

Es existieren für den Trompetenunterricht zwar eine Fülle von Methoden, Konzepten und Übungsanleitungen aus der Praxis, jedoch vergleichsweise zum Sport gibt es keine Trainingswissenschaft in der Instrumentalpädagogik. In diesem Feld könnte jedoch die Forschung die pädagogische Praxis wesentlich unterstützen. Instrumentalpädagogische Konzepte für Blechbläser_innen sind in erster Linie durch eine

starke Methodenorientierung geprägt. Die Methoden und Übungen zur Entwicklung der Spieltechnik werden mehrheitlich aus der Praxis heraus entwickelt und orientieren sich sehr oft an den persönlichen Fähigkeiten und Problemstellungen, oder den subjektiven Erfahrungen der Verfasser. Zu den wichtigsten Voraussetzungen einer erfolgreichen Umsetzung zählen das Verstehen der Ideen derartiger Konzepte, die Art der Anwendung, die Konsequenz innerhalb der Umsetzung und nicht zuletzt die Interventionen durch die Lehrenden. Über die Lernergebnisse wird dann die Effizienz und Tauglichkeit sichtbar gemacht. Das pädagogisch-wissenschaftliche Projekt sollte sich daher mit der Bedeutung von didaktischen Konzepten und Methoden für den Blechbläser_innenunterricht auseinandersetzen und zugleich der Frage nachgehen, ob diesen strukturierte Überlegungen zugrunde liegen, bzw. ob psychologische und physiologische Gesetzmäßigkeiten Berücksichtigung finden.

Kooperationsprojekt

Aspekte wie Übezeiten, Intensität und Umfang verschiedener Übungsvorschläge, Schlüssigkeit und Qualität der Konzepte zur Entwicklung der Spieltechnik auf Blechblasinstrumenten, Übebedingungen und -situationen wurden eingehend untersucht und dokumentiert.

Abfrage über den bisherigen Ausbildungsweg:

- » Beginn
- » Lerndauer
- » Lehrer_innen
- » Teilnahmen an Wettbewerben
- » Prüfungen
- » Lernumgebung (Orchester, Kammermusik etc.)
- » Verwendete Literatur
- » Bisherige Problemstellungen
- » Motivation
- » Bisheriges Übeverhalten
- » Doppelbelastung – Schule

Methodik der wissenschaftlich-pädagogischen Begleitung

- » Vergleichbare Gruppen zusammenstellen
- » Gemeinsames Festlegen (Musiklehrer und Kunstuniversität) der Ziele
- » Gemeinsame Literaturlauswahl (Spieltechnik und musikalisches Programm)
- » Gemeinsames Zusammenstellen des Übungsprogramms

- » Dokumentation des Übeverhaltens
- » Dokumentation der Entwicklung in den unterschiedlichen Bereichen (Technik, Musik...). Welche Veränderungen in den verschiedenen Teilleistungen in den festgesetzten Zeiträumen festgestellt werden konnten.
- » Ergänzendes Ausbildungsangebot (Klavier, Musiktheorie, Stimmbildung, Rhythmusschulung, Orchester oder Ensembles)

Zusätzlich zu den Änderungen innerhalb des Übungsprogramms, spielt auch das Vermitteln von neuem Wissen eine zentrale Rolle. Durch dieses Wissen werden die bisherigen pädagogischen Konzepte einer neuen Bewertung unterzogen und ermöglichen auf unterschiedliche Weise die Verhaltensweisen und Handlungen an die Unterrichtsziele anzupassen. Die zentrale Frage ist, ob durch besseres Verstehen von physiologischen Vorgängen es zu Verbesserungen hinsichtlich der Spieltechnik kommt. Zu diesem Zweck werden sowohl die Schüler_innen, wie auch die Pädagog_innen ersucht die spieltechnischen Vorgänge zu beschreiben.

Good Practice in der Lehre

Die Freien Klassen als Demokratisierungsversuch

Das Modell der Freien Klasse hat sich Anfang der 1990er Jahre insbesondere im deutschsprachigen Raum (Berlin, München, Wien) herauskristallisiert und hat für breite Diskussionen innerhalb der Kunsthochschulen und der Kunst- und Kulturinstitutionen gesorgt. Der Versuch einer Demokratisierung des Kunststudiums und die Abschaffung des sogenannten ‚Meisterklassensystems‘, bei dem Studierende ihren gesamten künstlerischen Unterricht bei einer einzigen Lehrperson verbringen und zu dieser eine starke Beziehung entwickeln müssen, lagen diesem Gedanken zugrunde. In Freien Klassen organisieren Studierende ihre Lehre selbst: Ob sie sich einfach gegenseitig unterrichten, oder ab und zu Lehrende ihrer Wahl hinzuziehen, ob sie offen für die Gesamtbevölkerung oder nur für Studierende sind und wie sie sich finanzieren wird basisdemokratisch entschieden. Gleichzeitig befinden sie sich dabei innerhalb der Organisation Kunsthochschule. Die Freie Klasse geht damit eine Gratwanderung zwischen institutioneller Abhängigkeit und Selbstorganisation. Im Regelfall werden Freie Klassen von der Kunsthochschulleitung geduldet oder sogar begrüßt, solange sie sich nicht zu stark politisch an der Hochschule einbringen wollen und deren sonstige Strukturen unangetastet lassen.

1990er Jahre: die Freie Klasse an der Universität für angewandte Kunst

Im Fall der Freien Klasse an der Universität der angewandte Kunst in Wien (damals noch Hochschule für angewandte Kunst) wurde die Diskussion nicht im Sinne der Etablierung des Labels „Freie Klasse“ geführt. Es ging vielmehr darum, wie neue Themen und Lehrformen einen Platz innerhalb der Hochschulstruktur finden können. So wurden zum Beispiel Lehrveranstaltungen zu Themen wie Gender Studien und Medientheorie initiiert, die im Studienangebot der Angewandten bislang gefehlt hatten.

Die Freie Klasse an der Akademie der bildenden Künste Wien

Etwa fünfzehn Jahre später konstituierte sich an der Akademie der bildenden Künste Wien ausgehend von der Frustration angesichts einer Professor_innenberufung eine neue Freie Klasse. Der wesentliche Unterschied zu den Vorgängermodellen besteht darin, dass zumindest im aktuellen Studienplan der Bildenden Kunst das System der Meisterklasse nicht mehr so stark präsent ist und dass es den Studierenden der Freien Klasse primär darum geht, die eigene Verantwortung für die Wahl der Lehrformen und Inhalte zu verstärken. Diese Form ist offen und partizipativ und orientiert sich an Modellen künstlerischer Praktiken, die sich nicht zuletzt mit Wissensvermittlung, Kritik an bestehenden Strukturen und dem Erproben neuer Lehrinhalte befassen möchten. Im Unterschied zu der Freien Klasse an der Angewandten wird die Freie Klasse an der Akademie von den Lehrenden und dem Rektorat unterstützt. So werden bestehende Ressourcen in neue Zusammenhänge gebracht und an neue Inhalte und Formen der Wissensvermittlung geknüpft.

Offene Meisterklassensysteme

An verschiedenen Instituten gibt es Bestrebungen, die Meisterklasse zu dekonstruieren. Nicht immer ist das Resultat tatsächlich förderlich für die geistige Freiheit der Studierenden: Auch eine Institutsleitung, die den Studierenden strukturell Meisterklassen und Meisterbindung vorenthält, läuft Gefahr, sich selbst in die Rolle des Meisters zu begeben, der weiß, welche Art von Lehre für seine Schützlinge ideal ist und konzentriert damit die Macht über die Lehrinhalte in einer Person.

Als gangbarer Weg hat sich ein offenes System erwiesen, bei dem zu Beginn jedes Semesters die Professor_innen ihr Programm und ihre Methodik präsentieren und die Studierenden dann frei aus dem Angebot wählen können, ohne explizit ihre vorherige Klasse verlassen zu müssen. So können Studierende selbst entscheiden, ob sie sich über lange Zeit mit einer bestimmten Methodik beschäftigen möchten oder aus verschiedenen Ansätzen eine

Synthese bilden möchten. Dabei ist weder die eine noch die andere Präferenz zu diskriminieren. Studierenden kann zugetraut werden, hier alleine und im Sinne ihrer Ziele und Fähigkeiten zu entscheiden. Durch die Wahlmöglichkeit werden Lehrende außerdem ermutigt, sich abwechslungsreiche und aktuelle Inhalte zu überlegen, um den Studierenden eine attraktive Präsentation des kommenden Semesterprojekts bieten zu können.

Eine vertikale Organisation der Klassen, bei der Studierende aller Semester gemeinsam unterrichtet werden und voneinander lernen können, ist hierbei besonders sinnvoll. Künstlerische Prozesse und Reflexion finden nicht allein in der Auseinandersetzung mit Lehrenden statt, sondern überall dort, wo Menschen bereit sind, einander empathisch zuzuhören.

Zusammenfassung

Ogleich in diesem Beitrag von „Kunstunis“ gesprochen wird, muss festgehalten werden, dass die Verschiedenartigkeit der einzelnen Studienrichtungen Verallgemeinerungen erschwert. Während im bildnerischen Bereich Demokratisierung und Schwellenabbau leichter umsetzbar wären, stehen darstellerische Studiengänge, insbesondere im musikalischen Bereich, hier vor größeren Herausforderungen, weil sowohl die nötige Vorbildung als auch die gängigen Aufführungspraxen weniger Spielraum für (Gedanken-) Experimente zulassen.

Trotzdem stehen Kunsthochschulen in vielerlei Hinsicht vor den gleichen Herausforderungen, besonders dort, wo sich Probleme aufgrund der engen, persönlichen Strukturen ergeben. Freie Entfaltung und Entwicklung der eigenen schöpferischen Persönlichkeit sind für Studierende Ziele ihres Studiums. Auch Lehrende wünschen sich Freiheit, so zu lehren, wie es ihrer künstlerischen Persönlichkeit entspricht. Der Wunsch nach wenig Reglementierung von „oben“ oder „außen“ ist also auf beiden Seiten groß. Allerdings muss auch beachtet werden, dass sich Studierende in einer Universität, trotz oder gerade wegen der persönlichen Atmosphäre an der Hochschule, in hierarchischen Verhältnissen bewegen, weshalb auch strukturelle Unterstützung von Nöten ist, die Transparenz und Möglichkeiten für Feedback schaffen soll.

Die besprochenen empirischen Studien aus drei verschiedenen Ländern Europas belegen, dass die Bedenken, die Vertreter_innen der Österreichischen Hochschüler_innenschaft seit Jahren (ungehört) artikulieren, nicht nur Einzelfälle betreffen oder haltlose (politische) Polemik sind, sondern soziopolitische Konflikte widerspiegeln, die nicht nur die Kulturlandschaft,

sondern unsere Gesellschaft im Ganzen strukturieren. Besonders Kunsthochschulen sehen es oft als ihre Aufgabe an, als transformierende Kraft zu wirken und bestehende Normen zu hinterfragen. Folglich scheint es gerade vor dem Hintergrund der referierten Studien überraschend, dass an Kunsthochschulen in Europa ein selbstreferenzielles, sich selbst reproduzierendes Kunsthochschulsystem Fuß gefasst hat.

Viele dieser Probleme, insbesondere die Knappheit an Studienplätzen aufgrund der Unterfinanzierung des Bildungssektors und die Notwendigkeit von Vorbildung, die nicht allen Menschen gleichermaßen zugänglich ist – besonders im musikalischen Bereich – können nicht auf Universitätsebene gelöst werden. Hier müssen die Gesetzgeber_innen langfristig neue Prioritäten setzen.

Gerade im organisatorischen Bereich können Hochschulen allerdings zahlreiche Änderungen selbst sofort umsetzen und somit zumindest erste Schritte in Richtung einer sozialen Öffnung setzen. Am Wichtigsten ist dabei eine Sensibilisierung für soziale Diskriminierung auf allen Ebenen. Dann können Hochschulen ohne Zweifel auch selbst zahlreiche weitere Ideen entwickeln, wie Schwellen abgebaut werden können.

Literaturverzeichnis

- Bundesgesetz, mit dem das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, das Fremdenpolizeigesetz 2005, das Asylgesetz 2005, das BFA-Verfahrensgesetz, das BFA-Einrichtungsgesetz, das Grundversorgungsgesetz – Bund 2005, das Staatsbürgerschaftsgesetz 1985, das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Ausländerbeschäftigungsgesetz, das Gedenkstättenengesetz, das Meldegesetz 1991, das Personenstandsgesetz 2013, das Zivildienstgesetz 1986 und das Sicherheitspolizeigesetz geändert werden (Fremdenrechtsänderungsgesetz 2018 – FrÄG 2018) BGBl. I Nr. 56/2018.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr. 120/2002
- Burke, P.J. & McManus, J. (2009). Art for a Few: Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions. National Arts Learning Network. London. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/naln_art_for_a_few.pdf [09.03.2019].
- Freiinger, G. (2017). Kooperationsprojekt zur Begabungsfindung und Begabtenförderung, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz.
- Rektorat der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz (2016). Entwicklungsplan 2016 bis 2021. Graz.
- Rothmüller, B. (2010). BewerberInnen-Befragung am Institut für bildende Kunst 2009. Befragung im Auftrag der Akademie der bildenden Künste Wien AG Antidiskriminierung. URL: <https://www.akbild.ac.at/Portal/organisation/uber-uns/Organisation/arbeitskreis-fur-gleichbehandlungsfragen/endbericht.pdf> [09.03.2019].
- Seefranz, C. & Saner, P. (2012). Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie. Zürcher Hochschule der Künste. Zürich.
- Unger et al. (2012). Studierenden- Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2. IHS, Wien.



Zusammen- fassung & Ausblick

Zusammenfassung und Ausblick

Die Probleme des Hochschulsektors sind multidimensional. Forum Hochschule liefert deshalb eine große Bandbreite an Lösungen.

Um die Gestaltung der Hochschulen wieder in die Hände der Hochschulakteur_innen zu legen, ist eine umfassende Redemokratisierung erforderlich. Mitbestimmung von Studierenden und Lehrenden ist in allen Gremien und bei allen Entscheidungsprozessen zu gewährleisten. Durch das in Forum Hochschule geforderte Änderungen wird allen Beteiligten Mitbestimmung auf Augenhöhe ermöglicht.

Die Einbettung der Hochschulen in die Gesellschaft ist durch ein nachvollziehbares, transparentes Finanzierungsmodell und eigens konzipierte Gremien, die gesellschaftliche Themen an die Hochschulen herantragen, sicherzustellen.

Frauen*förderung an den Universitäten wird durch Gender Budgeting, eine Frauen*quote in allen Gremien, verpflichtende Gender-Pflichtlehrveranstaltungen in allen Studienrichtungen und durch die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Jungwissenschaftlerinnen* vorangetrieben.

Zentral ist zudem die Wissenschaftsförderung durch ausreichende Finanzierung, Abbau der hierarchischen Gefälle und Schaffung von Perspektiven für Wissenschaftler_innen. Dafür braucht es eine Neugestaltung des Doktorates, den Ausbau der Vergabe unbefristeter Verträge und ein besseres System der Evaluierung von Wissenschaft.

Die Verbesserung der Lehr-, Lern- und Forschungsqualität soll durch die Einbeziehung der Studierenden und Änderungen in der Curriculagegestaltung und didaktischen Ausrichtung (Student Centered Learning) erreicht werden. Durch die Einbindung von Studierenden in die Evaluierung von Studienplänen, Lehrformen und Lehrveranstaltungen wird Weiterentwicklung in diesen Bereichen möglich.

Die soziale Absicherung Studierender wird durch ein treffsicheres Förderungssystem verwirklicht, das Rücksicht auf die vielfältigen Lebensrealitäten Studierender nimmt und dessen Maxime das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe an Bildung bzw. Bildung für alle ist.

Die Durchlässigkeit zwischen den Hochschulsektoren wird erhöht, indem vor allem Transparenz geschaffen wird. Eine einheitliche Grundlage für die Anerkennung der Gleichwertigkeit wird geschaffen. Langfristig bleibt die Forderung nach einem einheitlichen Hochschulsektor bestehen.

Den wesentlichen Grundstein zur vollen Teilhabe von Studierenden mit Beeinträchtigung(en) legen die vier Leitprinzipien Information, Professionalisierung, Standardisierung und Partizipation. Eine nachhaltige Beseitigung der Barrieren an Hochschulen wird durch eine hochschulinterne sowie eine bundesweite Servicestelle und jeweils dazugehörige Kontrollgremien erreicht.

Ausländische Studierende werden langfristig mit österreichischen Studierenden gleichgestellt. Kurzfristig werden die größten Hinder-

nisse gemildert: Die enormen bürokratischen Hürden und die finanziellen Schwierigkeiten ausländischer Studierender müssen endlich beseitigt werden.

Gleichstellung und Frauen*förderung dürfen nicht nur innerhalb der Kategorie Geschlecht gedacht werden. Vielmehr müssen insbesondere auch Frauen* gefördert werden, die aufgrund anderer personenbezogener Merkmale auch innerhalb der Gruppe von Frauen* marginalisiert sind. Hier ist die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden und Verantwortungsträger_innen zentral.

Die Internationalisierung wird vor allem auf zwei Ebenen verbessert: Erstens durch Förderungen für Studierende, denen durch eine oder mehrere zusätzlichen Belastungen ein Auslandsaufenthalt erschwert wird, wie berufstätige Studierende, Studierende mit Kind etc. Zweitens durch stärkere internationale Akzentuierung in den Curricula und ein ausgeweitetes Angebot an mehrsprachigen Lehrveranstaltungen.

An Kunsthochschulen werden Maßnahmen gegen die Probleme geschaffen, die durch die strukturell bedingten engen persönlichen Bindungen entstehen. Die Aufnahmeprüfungen werden transparent gestaltet und so konzipiert, dass nicht mehr Willkür und bestehendes soziales und kulturelles Kapital die ausschlaggebenden Faktoren sind.

Im Bereich Lehrer_innenbildung wird nicht nur der lange Weg einer Vereinheitlichung von Universitäten und Pädagogischen nachgezeichnet. Im Mittelpunkt steht die Moder-

nisierung und Professionalisierung der Ausbildung der angehenden Lehrenden. Eine einheitliche Ausbildung aller Lehrer_innen muss durch die Einbeziehung der Studierenden laufende evaluiert werden.

Diese Forderungen sind größtenteils direkt und sofort umsetzbar. Es liegt nun an der Regierung und insbesondere dem zuständigen, die Realität anzuerkennen und entsprechende Maßnahmen in Form von Gesetzesnovellen in Universitätsgesetz, Studienförderungsgesetz, Hochschulgesetz sowie im Fachhochschulstudiengesetz durchzuführen.

Forum Hochschule zeigt, dass eine demokratische, offene Hochschullandschaft möglich ist, in der Mitbestimmung und Chancengleichheit großgeschrieben werden. Eine mündige Gesellschaft braucht einen starken, emanzipatorischen Hochschulsektor, um die Herausforderungen der Zukunft meistern zu können – seien es ökologische, soziale oder ökonomische Krisen, politische Umwälzungen oder andere schwer prognostizierbare Veränderungen.

Autor_innen und Mitwirkende

Naziah Amin studiert Biologie im Bachelor an der Universität Wien, ist im Referat für ausländische Studierende tätig und war Teil der Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden.

Alexander Auer studiert im Bachelor Betriebswirtschaftslehre online am Management Center Innsbruck, ist im Referat für Fachhochschul - Angelegenheiten an der ÖH tätig und war Koordinator der Arbeitsgruppe Fachhochschule.

Alina Bachmayr-Heyda studiert Deutsch und Geschichte auf Lehramt an der Universität Wien, ist im Referat für Bildungspolitik an der ÖH tätig und war Projektkoordinatorin, sowie Teil der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und hat das Kapitel Durchlässigkeit im tertiären Sektor überarbeitet.

Nina Franke studiert im Master Psychologie und Gender Studies, ist im Referat für feministische Politik an der ÖH tätig und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Queer_Fem Hochschule.

Agnes Fülöp studiert Gender Studies an der Universität Wien, war im Referat für Barrierefreiheit an der ÖH tätig und Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Julia Gleu studiert im Master Soziologie an der Universität Wien, ist Referentin im Referat für feministische Politik an der ÖH und war Teil der Arbeitsgruppe Queer_Fem Hochschule.

Serkan Gündogdu studiert Publizistik im Master an der Universität Wien, ist im Referat für ausländische Studierende tätig und war Teil der Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden.

Christoph Hail studiert Geschichte im Bachelor an der Universität Wien, ist im Referat für Sozialpolitik an der ÖH tätig und war Teil der Arbeitsgruppe Soziale Absicherung.

Kanita Halkic studiert Soziologie im Master an der Universität Wien, ist im Referat für ausländische Studierende tätig und war Teil der Arbeitsgruppe Situation für ausländische Studierende.

Sebastian Höft studiert Konzertfach Trompete und Instrumentalpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz, ist Referent im Referat für Bildungspolitik an der ÖH und war Koordinator der Arbeitsgruppe Kunstuniversitäten und Teil der Arbeitsgruppe für Hochschulorganisation.

Berfin Kayan studiert Lehramt Deutsch, Englisch und Geschichte im Bachelor, ist Referent im Referat für ausländische Studierende und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden.

Daniela Kitzmantl studiert Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien, ist im Referat für Bildungspolitik an der ÖH tätig und hat Teile des Kapitels Qualität der Lehre überarbeitet.

Lena Linecker studiert Gender Studies an der Universität Wien, ist im Referat für Barrierefreiheit an der ÖH tätig und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Hannah Lutz studiert Rechtswissenschaften an der Universität Wien, ist Vorsitzende der ÖH und war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation.

Katrin Nesensohn studiert Geschichte und Englisch im Lehramt an der Universität Wien, war im Referat für Internationale Angelegenheiten an der ÖH tätig und Teil der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Adrijana Novakovic studiert Geschichte und Kunstgeschichte an der Universität Wien, ist Referentin im Referat für Barrierefreiheit an der ÖH und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Christof Ortner studiert Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien und Personal- und Organisationsentwicklung an der FH WKW Wien, war Referent im Referat für Barrierefreiheit an der ÖH und Koordinator der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Anna Palienko–Friesinger hat das Kapitel/die Überarbeitung des Kapitels Wissenschaft und Forschung beigetragen. Sie hat Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien studiert und ist in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Stadt Wien aktiv.

Bruno Sagmeister studiert Volkswirtschaft im Master an der Wirtschaftsuniversität Wien und Politikwissenschaft im Bachelor an der Universität Wien, ist im Referat für wirtschaftliche Angelegenheiten an der ÖH tätig und hat das Kapitel Hochschulfinanzierung überarbeitet.

Claudia Satler studiert Rechtswissenschaften an der Universität Wien, ist im Referat für Bildungspolitik an der ÖH tätig und war Projektkoordinatorin, sowie Koordinatorin der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation.

Marie Schrentewein studiert Kommunikationswirtschaft an der FH Wien der WKW, ist im Referat für Fachhochschul-Angelegenheiten an der ÖH tätig und war Teil der Arbeitsgruppe Fachhochschule.

Alice Socher studiert Politikwissenschaft und Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien, ist im Referat für Sozialpolitik an der ÖH tätig und war Teil der Arbeitsgruppe Soziale Absicherung.

Laura Untner studiert Vergleichende Literaturwissenschaft und Deutsch Philologie an der Universität Wien, ist im Referat für Sozialpolitik an der ÖH tätig und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Soziale Absicherung.

Ariane Weifner studiert Umwelt- und Bioressourcenmanagement an der Universität für Bodenkultur Wien, ist im Referat für Bildungspolitik an der ÖH tätig und hat Teile des Kapitels Qualität der Lehre überarbeitet.

Wolfgang Wiesinger, BA, studiert Geschichte an der Universität Wien. Als Teil der Basisgruppe Lehramt ist er Stellvertretender Vorsitzender der Zentrumsvertretung Lehrer*innenbildung und hat die Implementierungen der Pädog*innen Bildung neu an der Universität und im Verbund Nord-Ost begleitet und mitgestaltet.

Liam Alexander Wülbeck studiert Rechtswissenschaften und Politikwissenschaft an der Universität Wien, ist im Referat für Internationale Angelegenheiten tätig und war Koordinator der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Ehemalige Autor_innen und Mitwirkende

Die vorangegangenen Ausgaben von Forum Hochschule sind maßgebliche Voraussetzung für die vorliegende Ausgabe. Bei den aktuellen Kapiteln handelt es sich teilweise um Überarbeitungen und Aktualisierungen. Deswegen seien hier auch die ehemaligen Autor_innen und Mitwirkenden genannt. Ihre persönlichen Angaben beziehen sich auf den Zeitpunkt der damaligen Ausgaben.

Bernadette Auersperg studiert Sprachwissenschaft an der Universität Wien, ist stellvertretende Vorsitzende im Verein österreichischer gehörloser Studierender und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Anna Lena Bankel studiert künstlerisches Lehramt an der Universität für angewandte Kunst Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Kunst-hochschulen.

Aaron Banovics studierte Soziologie an der Universität Wien, ist Funktionär im Verein Blickkontakt und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Tobias Dörler studiert Lehramt für Bildnerische Erziehung und Werken an der Akademie der bildenden Künste Wien und war Koordinator der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und –governance.

Lukas Dünser studiert Soziologie an der Universität Wien, ist studentischer Mitarbeiter am Institut für Höhere Studien und war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung.

Xenia Dürr studiert Sprachwissenschaft an der Universität Wien, ist Schriftführerin im Verein österreichischer gehörloser Studierender und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Rukiye Eraslan studiert Rechtswissenschaften an der Universität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden.

Lukas Ertl studiert Soziologie an der Universität Wien, ist stellvertretender Kassier im Verein österreichischer gehörloser Studierender und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Julia Freidl studiert Volkswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden.

Vasilena Gankovska ist Doktorandin am Institut für Kunst- und Kulturwissenschaftliche Studien an der Akademie der bildenden Künste Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Kunsthochschulen.

Angelika Grabher studiert Soziologie an der Universität Wien, ist Forscherin am Insitut für Höhere Studien und war Expertin in der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Benedikt Grath studiert Kulturtechnik und Wasserwirtschaft an der Universität für Bodenkultur Wien, ist im Beirat des Vereins österreichischer gehörloser Studierender und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Angelika Gruber studiert Volkswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung. Außerdem war sie gemeinsam mit Philipp Poyntner Projektleiterin von Forum Hochschule 1 und 2.

Nicol Gruber studiert Volkswirtschaftslehre an Wirtschaftsuniversität Wien war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Martin Hajek studiert Sports Equipment Technology an der FH Technikum Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Wissenschaft und Forschung.

Nadine Hauptfeld studiert Rechtswissenschaften an der Universität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und -governance.

Katharina Hawlik studiert Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Wissenschaft und Forschung.

Klemens Himpele ist Mitglied im Beirat des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) und war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung.

Michael Hnelozub studiert Wirtschaftsberatung an der Fachhochschule Wiener Neustadt und Architektur an der Technischen Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit im tertiären Sektor.

Verena Hoffmann studiert Kommunikationsmanagement an der Fachhochschule Wien der WKW und war Teil der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit im tertiären Sektor.

Michael Huber ist Assoziierter Professor am Institut für Musiksoziologie an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und hat die Arbeitsgruppe Kunsthochschulen unterstützt.

Anton Karl studiert Physik und Mathematik im Lehramt an der Universität Wien war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und –governance.

Alexander Karla–Hager studiert Wirtschaftsinformatik an der Technischen Universität Wien, ist Kassier im Verein österreichischer gehörloser Studierender und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Bernhard Kernegger ist Bereichsleiter für Studienangelegenheiten, Universitäts- und Qualitätsentwicklung an der Universität für angewandte Kunst Wien und hat die Arbeitsgruppe Kunsthochschulen beratend unterstützt.

Atila Kilic studiert Volkswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung.

Eleonora Kleibel studiert Politikwissenschaft an der Universität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Brigitte Kossek ist Mitarbeiterin am Center for Teaching and Learning an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre.

Veronika Kronberger studiert Theater-, Film-, und Medienwissenschaft sowie Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppen Soziale Absicherung sowie Barrierefreie Hochschule sowie Teil der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Karin Kuchler studiert Philosophie im Doktorat, unterrichtet an der Universität Wien und hat das Projekt wissenschaftlich begleitet.

Michelle Leitgeb studiert biotechnische Verfahren an der Fachhochschule Wiener Neustadt und war Teil der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit im tertiären Sektor.

Katharina Mader ist Habilitationsassistentin an der Wirtschaftsuniversität Wien und hat die Arbeitsgruppe Wissenschaft und Forschung unterstützt. Peter Marhold ist Obmann von Helping Hands und war Teil der Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden.

Jens Marxen studiert Philosophie an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden.

Katharina Müller studiert Pharmazie an der Universität Wien, ist im Beirat des Vereins österreichischer gehörloser Studierender und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Mirijam Müller studiert Medizin an der Medizinischen Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und –governance.

Tina Nötzl studiert Volkswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Matthias Nocker studiert Socio-Ecological Economics and Politics an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Koordinator der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Patrick Pechmann studiert Volkswirtschaftslehre an Wirtschaftsuniversität Wien und war Koordinator der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung.

Josef Pepper studiert Gesang/Musiktheater an der Kunstuniversität Graz und war Teil der Arbeitsgruppe Kunsthochschulen.

Bernhard Pisecky studiert Rechtswissenschaften an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit im tertiären Sektor.

Daniela Plattner studiert Rechtswissenschaften und Soziologie an der Universität Wien und war Projektkoordinatorin von Forum Hochschule 1.

Philipp Poyntner studiert Volkswirtschaftslehre und Internationale Entwicklung an der Universität Wien. Außerdem war er gemeinsam mit Angelika Gruber Projektkoordinator von Forum Hochschule 1 und 2.

Christian Rechberger studiert Politikwissenschaft an der Universität Wien und war Koordinator der Arbeitsgruppe Soziale Absicherung.

Vinzent Rest studiert Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Projektkoordinator von Forum Hochschule I.

Barbara Rothmüller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz und hat die Arbeitsgruppe Kunsthochschulen unterstützt.

Kathrin Sachernegg studiert Lehramt Mathematik an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre.

Sara Scheiflinger studiert Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Wissenschaft und Forschung.

Daniela Schlager studiert Transkulturelle Kommunikation an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre.

Mathias Schmuckerschlag studiert Slawistik an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Andreas Schmidt studierte Medizin an der Universität Wien und Psychotherapiewissenschaft an der Sigmund Freud Privatuniversität Wien und war Teil der Arbeitsgruppen Hochschulorganisation und Governance, Qualität der Lehre sowie Soziale Absicherung.

Stefan Schön ist Lehrender und Vorsitzender des Betriebsrats an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und –governance.

Martin Schott studiert Biotechnologie an der Universität für Bodenkultur Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre sowie Koordinator der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit im tertiären Sektor.

Iris Schwarzenbacher studiert Politikwissenschaften an der Universität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre.

Ruth Sonderegger ist Professorin für Philosophie und ästhetische Theorie an der Akademie der bildenden Künste Wien und hat die Arbeitsgruppe Kunsthochschulen unterstützt.

Kilian Stark studiert Lebensmittel- und Biotechnologie an der Universität für Bodenkultur Wien und Rechtswissenschaften an der JKU Linz und war Teil der Arbeitsgruppen Hochschulorganisation und –governance sowie Durchlässigkeit im tertiären Sektoren.

Stephan Steinbach studiert Bauingenieurwesen an der Technischen Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Christoph Steininger studiert Volkswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Wissenschaft und Forschung.

Claus Tieber ist Projektleiter und Forschungsassistent an der Universität Salzburg und war Teil der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre.

Beate Tremli studiert Interdisziplinäre Geschlechterstudien an der Universität Graz und war Teil der Arbeitsgruppe Kunsthochschulen.

Martin Unger ist Hochschulforscher am Institut für Höhere Studien (IHS) und war Teil der Arbeitsgruppen Soziale Absicherung, Hochschulfinanzierung, Barrierefreie Hochschule sowie Internationalisierung und Mobilität.

Gerhard Volz ist stellvertretender Leiter der Bereichsleitung Erasmus des österreichischen Austauschdienstes und war Experte in der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Laura Waschulin studiert Psychologie an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Wissenschaft und Forschung.

Carla Weinzierl studiert Socio-Ecological Economics and Policy an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Koordinatorin der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Richard Weißnar studierte Elektrotechnik an der Technischen Universität Wien, ist stellvertretender Schriftführer im Verein österreichischer gehörloser Studierender und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Florian Wibmer studiert Geschichte an der Universität Wien, ist Vorsitzender im Verein österreichischer gehörloser Studierender und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Janine Wulz absolvierte Politikwissenschaften und studiert aktuell Bildungswissenschaften an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Internationalisierung und Mobilität.

Gregor Zamarin studiert Pädagogik an der Universität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Barrierefreie Hochschule.

Tinja Zerzer studiert Volkswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien und war Teil der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung.

Politik, die wirkt. **Service**, das hilft.