

Forum Hochschule

Ergebnisse, Forderungen & Perspektiven

2. Auflage 2013

IMPRESSUM:

Herausgeberin: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft
Projektkoordination: Angelika Gruber, Philipp Poyntner, Daniela Plattner, Vinzent Rest
Endredaktion: Bettina Enzenhofer, Anna Elmer, Angelika Gruber, Philipp Poyntner
Lektorat: Anna Elmer, Marko Marković
Layout: Oona Kroisleitner
Titelgrafik: Jakob Zerbes
Druck: Gutenberg-Werbering Linz



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.

Während das Ministerium nach wie vor keine Strategie für den Hochschulsektor vorgelegt hat und sich größtenteils hinter der sogenannten „Autonomie der Universitäten“ versteckt, haben wir es geschafft konkrete Lösungsvorschläge zu liefern, die nicht nur die akuten Probleme an den Hochschulen in Österreich lindern, sondern vor allem den Hochschulsektor weiterentwickeln sollen.

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.

Es geht weiter.

Mit Erscheinen der ersten Auflage war das Projekt Forum Hochschule für uns aber nicht beendet. Denn der Hochschulsektor und seine dynamischen Entwicklungen bieten viele Chancen, wie etwa Internationalisierung und Mobilität, gleichzeitig stellen sich dadurch aber auch neue Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Das hat uns motiviert, weitere Themenfelder zu behandeln. Die zweite erweiterte Auflage soll Probleme wie etwa den Zugang für Studierende aus Drittstaaten oder Barrierefreiheit ansprechen und weitere Lösungsvorschläge bieten.

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 PlayerInnen 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 MitarbeiterInnen der ÖH, den Studierenden, den Lehrenden und allen ExpertInnen, die Teil eines einzigartigen Projektes waren, das motiviert und inspiriert hat.

Danke!

Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	8
Executive Summary	9
Einleitung	11
Hochschulorganisation und - governance	13
Methodik	16
Sein und Schein – Eine Bestandsaufnahme der Hochschulsektoren	17
Hochschulsektoren: Forderungen	18
Die Autonomie der Hochschulen – Begriffe neu gestalten	19
Autonomie: Forderungen	20
Faculty – Die Mitbestimmung der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen	22
Faculty: Forderungen	22
Gremien	23
Gremien: Forderungen	23
Zusammenfassung	29
Beispiele	31
Genese des Entwicklungsplans	31
Einstellungsverfahren	33
Einführung neuer Studienrichtungen	34
Wissenschaft und Forschung	37
Methodik	38
Wissenschaftliche Karriere	39
Wissenschaftliche Karriere: Forderungen	43
Evaluierung von Forschung	47
Evaluierung: Forderungen	48
Drittmittel	50
Drittmittel: Forderungen	50
Kritische Forschung	52
Exkurs: außeruniversitäre Forschung	53
Zusammenfassung	55
Qualität der Lehre	58
Methodik	58
Ergebnisse der SORA-Studie	59
Rahmenbedingungen	61
Rahmenbedingungen: Forderungen	61
Hochschuldidaktik	63
Lehrveranstaltungsformen und Betreuungsverhältnis	63
Lehrveranstaltungsformen und Betreuungsverhältnis: Forderungen	63
Didaktik und Student Centred Learning	64
Didaktik und Student Centred Learning: Forderungen	65
Forschungsgeleitete Lehre	67
Forschungsgeleitete Lehre: Forderungen	68
Gendergerechte Didaktik	68

Gendergerechte Didaktik: Forderungen	69
Prüfungsmodalitäten und Beurteilung	71
Prüfungsmodalitäten und Beurteilung: Forderungen	71
Studium und digitale Medien	72
Studium und digitale Medien: Forderungen	73
Studienstruktur und Curricula Gestaltung	74
Studienstruktur	74
Studienstruktur: Forderungen	75
Orientierungsphase	75
Orientierungsphase: Forderungen	75
Curricula Gestaltung	77
Curricula Gestaltung: Forderungen	78
Frauen- und Geschlechterforschung	79
Frauen- und Geschlechterforschung: Forderungen	79
Evaluierung	80
Evaluierung: Forderungen	80
Zusammenfassung	83
Soziale Absicherung	86
Methodik	88
Daten und Fakten	89
Soziale Absicherung: Forderungen	92
Unterstützung, die zum Leben reicht	92
Altersgrenzen und die Vielfalt von Bildungsverläufen	92
Studium und/oder Arbeit	94
Geld allein macht nicht glücklich	95
Wohnen	96
Studieren mit Kind	97
Recht auf gleichberechtigte Teilhabe an Bildung	97
Internationales	98
Zusammenfassung	100
Hochschulfinanzierung	102
Methodik	103
Grundlegende Fragestellungen	103
Öffentliche vs. private Hochschulfinanzierung	104
Öffentliche vs. private Hochschulfinanzierung: Forderungen	107
Hochschulzugang	109
Hochschulzugang: Forderungen	112
Hochschulfinanzierung in Österreich – eine Bestandsaufnahme	114
Hochschulfinanzierung: Forderungen	116
Finanzierungsmodell	118
Das Drei-Säulen-Modell	118
Gender Budgeting	120
Infrastrukturbudget	121
Basisfinanzierung – Lehre und Forschung	123
ECTS-basierte Finanzierung	123
Gewichtungsfaktor	124
Qualitätssicherung	126
Indikatorische Zusatzfinanzierung	130
Gender Budgeting im Hochschulbudgetkreislauf	132
Zusammenfassung	134

Zusammenfassung der Forderungen und Ausblick	138
AutorInnen	139
Anhang	142
Anhang Hochschulorganisation und -governance	142
Anhang Wissenschaft und Forschung	149
Anhang Qualität der Lehre	156
Anhang Soziale Absicherung	157
Anhang Hochschulfinanzierung	158

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildungen

Abbildung 1: Gremienstruktur neu	28
Abbildung 2: Entwicklungsplan	31
Abbildung 3: Budgetverteilung	32
Abbildung 4: Dienstverhältnisse an Universitäten	40
Abbildung 5: SORA-Studie, Index Wissensvermittlung/-aneignung	59
Abbildung 6: SORA-Studie, Index Flexibilität	59
Abbildung 7: SORA-Studie, Index Didaktik	64
Abbildung 8: SORA-Studie, Index Platzangebot 1	74
Abbildung 9: SORA-Studie, Index Platzangebot 2	75
Abbildung 10: Orientierungsphase – Zeitlicher Ablauf	76
Abbildung 11: Anteile der verschiedenen Gruppen unter den Studierenden	89
Abbildung 12: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in Prozent 2008, Ausgewählte Länder	105
Abbildung 13: Änderung Zahlen der Studierenden in % im Vergleich zum Vorjahr, 1969 – 2030	111
Abbildung 14: Änderung im Vergleich zum Vorjahr in % 2000 – 2010: Zahl der Studierenden und reales Universitätsbudget	115
Abbildung 15: Entwicklung reale Ausgaben pro StudentIn in % 2000 – 2010	115
Abbildung 16: Das Drei-Säulen-Modell	118
Abbildung 17: Säule 2 – Basisfinanzierung	123
Abbildung 18: Verteilung der Mittel durch die indikatorbasierte Zusatzfinanzierung	131
Abbildung 19: Ersteuerungsmechanismus des Gender Budgeting Prozesses	132
Abbildung 20: FH-BB/VZ: Berufsbegleitendes bzw. Vollzeit-FH-Studium	144
Abbildung 21: Beeinträchtigungsformen von Studierenden	145
Abbildung 22: Schwierigkeiten im Studienalltag	146
Abbildung 23: Einflussnahmemöglichkeiten Indikatoren	162
Abbildung 24: Studierendenrelevante Auslandserfahrung nach sozialer Herkunft	176
Abbildung 25: Umfrage zur Durchlässigkeit, Faktor Note für die Beurteilung der Gleichwertigkeit	187
Abbildung 26: Umfrage zur Durchlässigkeit, Institutionen	189
Abbildung 27: Umfrage Durchlässigkeit, Informationsquelle	190
Abbildung 28: Studienpläne Kunstuniversitäten	204

Tabellen

Tabelle 1: Lehveranstaltungsformen und Betreuungsverhältnis	63
Tabelle 2: Beispiel eines Curriculum-Aufbaus, max. Anzahl an Pflichtfächern und min. Anzahl an freien Wahlfächern	78
Tabelle 3: Zentrale Merkmale der verschiedenen Studierendengruppen	90
Tabelle 4: Zentrale Problembereiche der verschiedenen Studierendengruppe	91
Tabelle 5: Anteil des Hochschul- und Universitätsbudgets am BIP laut Bundesrechnungsabschlüssen, 2007 – 2010	114
Tabelle 6: Klassifizierung nach Fächergruppen	124
Tabelle 7: Bewertung der spezifischen Lebens- und Studiensituation als BildungsausländerIn nach Herkunftsland	183
Tabelle 8: Mobilitätshindernisse	179
Tabelle 9: Umfrage zur Durchlässigkeit, Teilnehmende nach Organisation	185
Tabelle 10: Curricula	234
Tabelle 11: Mensenpreise der Hochschulen im Zuständigkeitsbereich des Studentenwerks München	235
Tabelle 12: Mensenpreise der Hochschule für Wirtschaft und Recht (Berlin)	236
Tabelle 13: Steuer- und Aufgabenaufkommen verschiedener Reformmaßnahmen	238
Tabelle 14: Steuer- und Aufgabenaufkommen verschiedener Reformmaßnahmen	239
Tabelle 15: Entwicklungen Universitätsbudget	240
Tabelle 16:	242

EXECUTIVE SUMMARY – TEIL 1

Seit Jahren kreist die öffentliche Debatte um Hochschulpolitik primär um Zugangshürden für Studierende – sei es durch Zugangsbeschränkungen oder Studiengebühren. Viele AkteurInnen der österreichischen Hochschullandschaft – darunter die Österreichische HochschülerInnenschaft (ÖH) – wehren sich gegen diese monothematische Diskussion. Da vonseiten des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) kein Wille zu erkennen ist, die Probleme des Hochschulsektors ganzheitlich und vollständig zu analysieren geschweige denn zu lösen, hat sich die ÖH 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 ExpertInnen aus verschiedenen Fachbereichen der Anspruch gestellt, den Hochschulsektor aus Sicht aller im Hochschulsektor agierenden AkteurInnen zu analysieren und zu erneuern.

An den Hochschulsektor werden sehr heterogene Anforderungen gestellt. Einerseits wird verlangt, Studierende durch hochwertige Lehre und qualitative wissenschaftliche Forschung auf ihrem Erkenntnisweg zu begleiten. Andererseits wird auch gefordert, dass Hochschulen jene Ressourcen, die ihnen vom Staat zur Verfügung gestellten werden, bestmöglich intern verteilen und so gesellschaftlichen Fortschritt durch wissenschaftliche Erkenntnis und Ermächtigung von Individuen vorantreiben.

Diese Erwartungen kann das Hochschulsystem in seiner derzeitigen Form nur ungenügend erfüllen. Die Gründe dafür sind multidimensional: Erstens ist die sogenannte Autonomie der Hochschulen im Moment überwiegend auf monokratische, nicht demokratisch legitimierte Organe zentriert, die Ressourcen nicht aufgrund von Bedarf, sondern Machtstrukturen verteilen. Zweitens wird der Wissenschaftsbetrieb durch prekäre Anstellungsverhältnisse, suboptimale Evaluierungsmethoden und stark hierarchische Gefälle innerhalb von Organisationseinheiten (Institute, Fakultäten etc.) an seiner vollen Entfaltung gehindert. Drittens ändern sich traditionelle Strukturen auf Hochschulen nur sehr langsam – was beispielsweise überholte pädagogisch-didaktische Konzepte und die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Frauen zur Folge hat. Viertens sind die Hochschulen chronisch unterfinanziert. Fünftens stellt ein Förderungssystem, das auf vielen Ebenen unzureichend ist sozial benachteiligte Studierende vor große Schwierigkeiten.

Um diese Probleme zu beseitigen, wurden von den Arbeitsgruppen *Hochschulorganisation und -governance*, *Wissenschaft und Forschung*, *Qualität der Lehre*, *Soziale Absicherung von Studierenden* und *Hochschulfinanzierung* eine breite Palette an Forderungen und Lösungsvorschlägen erarbeitet.

- **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 ForscherInnen aus dem Prekariat zu holen, braucht es DoktorandInnen, 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 MitarbeiterInnen, bei dem WissenschaftlerInnen 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 PartnerInnen in den Mittelpunkt der forschungsgeliteten 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 Studienendenbild 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.

Die Umsetzung dieser Forderungen hat so schnell wie möglich zu erfolgen. Die Teilnahme und Mitarbeit einer großen Bandbreite von HochschulakteurInnen an der Entstehung von Forum Hochschule bestätigt diese Notwendigkeit, und die überwiegend sofort umsetzbaren Vorschläge zeigen die Möglichkeiten auf, die nötigen Schritte zu unternehmen, um in Zukunft über einen autonomen und demokratischen Hochschulsektor zu verfügen.

Forum Hochschule soll Anstöße zum Nachdenken über den Hochschulsektor geben – vor allem aber auch konkrete Lösungen aufzeigen. Obwohl die Hauptverantwortung für die Umsetzung beim Gesetzgeber liegt, sind alle AkteurInnen des Hochschulsektors aufgefordert, die Vorschläge – soweit möglich – auf eigene Initiative umzusetzen.

EINLEITUNG

Bildungsmisere

Um den österreichischen Hochschulsektor steht es nicht gut. Die jahrzehntelange chronische Unterfinanzierung, die mit immer schlechteren Betreuungsverhältnissen einher geht, ist nur ein Teilaspekt der aktuellen Bildungsmisere. AkteurInnen im Hochschulsystem bemängeln nicht nur überfüllte Hörsäle: Immer mehr Stimmen werden laut, die – aus den Reihen der Studierenden – eine schlechte Didaktik, Verschulung und fehlende Unterstützung auf dem Bildungsweg und – aus den Reihen der Lehrenden – eine Verschlechterung der Forschungs- und Lehrbedingungen kritisieren. Studierende und Lehrende erkennen eine immer größere Beschneidung der Mitbestimmungsrechte und eine zunehmende Intransparenz von Entscheidungsstrukturen. Diese Probleme korrelieren mit der schwierigen finanziellen Lage der Hochschulen, sind aber keineswegs durch diese alleine verursacht.

Hintergrund ist das sich verändernde Leitbild der Hochschulen. Der Wettbewerbsgedanke gepaart mit einem Verwertbarkeitsprinzip schafft einen Status quo, in dem Studierende um knappe Studienplätze konkurrieren und WissenschaftlerInnen immer mehr Forschungsanträge für immer weniger Geld schreiben müssen. Die Universitäten erleben die durch das Universitätsgesetz 2002 postulierte „Autonomie“ als Bündelung von Entscheidungs- und Definitionsmacht in den Händen weniger – vor allem in jenen der RektorInnen. Demokratische Gremien wie der Senat haben seit 2002 an Kompetenzen verloren. Hochschulen werden seither als Unternehmen und RektorInnen als ManagerInnen aufgefasst. Die KundInnen – also StudentInnen – haben nichts mitzubestimmen. Dass es den Studierenden als größte Gruppe der Hochschulangehörigen kaum möglich ist, eben dieses Umfeld mitzugestalten, sollte zu denken geben.

In diesem ökonomisierten Umfeld ist für viele Fragen kein Platz: Die Qualität der Lehre wird beispielsweise ebenso wenig diskutiert, wie das veraltete und sich immer weiter verschlechternde Studienförderungsmodell.

Endlich ein Plan?

Aufgerüttelt durch die Studierendenproteste in den Jahren 2009 und 2010 wurde auch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BWF) aktiv. Seit damals gibt es die Idee eines „Hochschulplans“. Hahn, Karl und schlussendlich Töchterle haben daran gearbeitet. Allein der Entstehungsprozess ließ jedoch darauf schließen, dass die Betroffenen – Studierende und Lehrende – nicht im Mittelpunkt des „Hochschulplans“ stehen werden. Das Ministerium ignorierte die Expertise an den Hochschulen einfach und wirkte allein im stillen Kämmerlein.

Der „Hochschulplan“ blieb eine Außensicht. Ein Argumentarium für Zugangsbeschränkungen, Elitenuiversitäten und Studiengebühren.

Die Fachhochschulen werden gepriesen und eher explizit als implizit wird dadurch die Konkurrenz zwischen diesen und den Universitäten aufgebaut. Pädagogische Hochschulen werden im Hochschulplan überhaupt nicht erwähnt. Grundlegende Fragen werden nicht gestellt: Sind drei verschiedene Strukturen für sehr ähnliche Ziele (Bildung und Forschung) sinnvoll? Warum verbessern sich Kennzahlen für Gendergerechtigkeit nicht? Existiert soziale Gerechtigkeit an den Hochschulen?

Die Ziele, die sich die Politik immer wieder selbst steckt wie zum Beispiel eine höhere AkademikerInnenquote, mehr Studierende, Bildungsfinanzierung von zwei Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) und die Ermöglichung eines Studiums unabhängig von (sozialer) Herkunft bleiben somit Floskeln, deren Erreichung auch nach dem „Hochschulplan“ in weiter Ferne bleibt. Aufgrund der oben genannten Probleme und des fehlenden politischen Willens, diese tatsächlich zu lösen, hat sich die österreichische HochschülerInnenschaft (ÖH) dazu entschieden, die Sache selbst in die Hand zu nehmen und einen

echten, alternativen Hochschulplan zu entwickeln, der den Namen „Forum Hochschule“ trägt, und den Sie nun in Ihren Händen halten.

Forum Hochschule – Teil 1

In den einzelnen Arbeitsgruppen, die sich im Oktober 2011 konstituierten, waren alle HochschulakteurInnen vertreten: Studierende, Lehrende, sonstiges Personal, HochschulexpertInnen; „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. Bei der Erarbeitung eines Fahrplans waren folgende Punkte klar: Erstens sollte es allen interessierten Personen ermöglicht werden, ihre Ideen einzubringen. Zweitens sollten die Aspekte Gender und soziale Durchmischung in allen Arbeitsgruppen berücksichtigt werden.

Inhaltlich wurde die Arbeit in fünf Arbeitsgruppen aufgeteilt, weil in methodischer Hinsicht sehr unterschiedliche Vorgangsweisen von Nöten waren. Die Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und -governance musste die schwierigen Fragen der Redemokratisierung von Gremienstrukturen an Hochschulen behandeln und konnte sich sowohl von Lehrendenseite, als auch von Studierendenseite auf große Expertise in Gremienangelegenheiten stützen. In der Arbeitsgruppe Wissenschaft und Forschung wurde mittels Interviews mit WissenschaftlerInnen und ExpertInnen aus Hochschulen und Forschungsinstituten ein Problemaufriss erfasst, der in der aktuellen Debatte kaum Beachtung findet. Ähnlich ging es der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre, die aus Ermangelung von Daten- und Studienmaterial eine Studie zu dieser Thematik in Auftrag gab und progressive pädagogische Ansätze mit einer zeitgemäßen Curricula Gestaltung verknüpfte. Mithilfe von ExpertInnen aus verschiedenen Forschungsinstituten erarbeitete die Arbeitsgruppe Soziale Absicherung ein treffsicheres, an die Realität angepasstes Förderungsmodell. Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung entwickelte mit HochschulexpertInnen ein Modell, das den Finanzierungsbedarf von Hochschulen feststellen kann. Die einzelnen Kapitel von „Forum Hochschule“ geben die Ergebnisse der verschiedenen Arbeitsgruppen im Detail wieder.

Forum Hochschule – Teil 2

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 formierten sich die Arbeitsgruppen Ausländische Studierende, Internationalisierung & Mobilität, Kunsthochschulen, Barrierefreie Hochschule sowie Durchlässigkeit im tertiären Sektor. Die Arbeitsweise war auch hier methodisch divers. Im Unterschied zum ersten Teil, wo die Arbeitsgruppen gewissermaßen vor einer tabula rasa saßen, konnte diesmal der erste Teil von Forum Hochschule als Fundament genommen werden und speziellere, tiefer gehende Fragestellungen erarbeitet werden.

Ergebnisse

Die aktuelle prekäre Lage an den Hochschulen hat so viele verschiedene AkteurInnen 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.

Gewisse Annahmen, wie z.B. das klare Bekenntnis dazu, mehr Studierende und AbsolventInnen zu fordern, haben sich im Laufe des Prozesses bestätigt. Völlig neue Aspekte, die sonst nicht behandelt oder hinterfragt werden – wie z.B. die Qualität der Lehre und die Frage, wie viele Sektoren der Hochschulsektor benötigt oder unter welchen Bedingungen Wissenschaft betrieben werden kann – finden in Forum Hochschule prominent Raum für Analysen und Lösungskonzepte.

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.

HOCHSCHULORGANISATION UND -GOVERNANCE

Universitäten haben eine lange Geschichte. Die alte „Ordinarienuniversität“ mit ihrer Allmacht der ProfessorInnen 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) ermöglichte Österreich nun auch Fachhochschulen, welche im Gegensatz zu den Universitäten nicht mehr öffentlich, sondern privat organisiert sind. 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 UniversitätsmanagerInnen sind die RektorInnen für das Wohl und Weh der Universität verantwortlich, dementsprechend bekamen die Rektorate auch viele Instrumente in die Hand, um dieser Verantwortung gerecht werden zu können: Ohne das Placet des Rektorates ist auf einmal nichts mehr möglich. Hatten Fakultäten bis zum UG 2002 Teilrechtsfähigkeit und konnten einen Teil ihrer Angelegenheiten selbst regeln, konzentriert sich das Handeln der Uni jetzt auf das Rektorat.

Weiters verbirgt sich hinter der Autonomie eine zuvor nicht dagewesene Möglichkeit der politischen Einflussnahme, denn durch die neu eingerichteten Universitätsräte verschaffte sich die Regierung tiefgreifende Macht über die nunmehr als „UnilenkerInnen“ fungierenden RektorInnen. Mindestens zur Hälfte von der Regierung beschickt, ist der Universitätsrat für alle wichtigen Entscheidungen, inklusive Rektorswahl, letztverantwortlich.

Darüber hinaus beeinflusst die Politik über die Budgetierung die 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 Uni und die damit zu erbringenden Leistungen. Diese Verhandlung findet nicht auf Augenhöhe statt: Die Rektorate haben keine Möglichkeit ihrerseits Druck aufzubauen und müssen jederzeit einseitig den Wünschen des Ministeriums nachgeben. So muss der zur Hälfte vom Wissenschaftsminister beschickte Universitätsrat der Leistungsvereinbarung zustimmen. In diesem Zusammenhang von Autonomie zu sprechen, ist 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,

weil die beiden Sektoren über innerhochschulische Organisationsstrukturen verfügen, 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 RektorsbewerberInnen. 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 UniversitätsprofessorInnen, die Hälfte des Senats besetzt wird. Dass diese Zusammensetzung einem kollegialen Miteinander zuwiderläuft und nicht die konkrete universitäre Praxis widerspiegelt, ist augenscheinlich.

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, häufig ausgeschlossen bleiben, muss festgestellt werden.

Die Organisationseinheiten sind vom Rektorat abhängig, das Rektorat von Ministerium und Universitätsrat. Letzterer wird zur Hälfte durch die Bundesregierung besetzt.

Hochschulorganisation und Studienrecht

Um die 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 sei auch festgehalten, dass auch von einer Bundeskompetenz für die Hochschulen ausgegangen wird 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.

Situation der Frauen an den öffentlichen Hochschulen

„Ganz unabhängig von der sonstigen Bewertung seiner Regelungen ist dem UG 2002 ein hohes Niveau des Gleichstellungsstandards zu attestieren.“ (Kucsko-Stadlmayer, 2007, S. 16). Trotz dieser vergleichenden Bewertung der rechtlichen Lage darf nicht verkannt werden, dass Frauen an den Hochschulen noch immer unterrepräsentiert sind. Obwohl Frauen bei den Hochschulabschlüssen bereits seit mehreren Jahren überrepräsentiert sind, sinkt der Frauenanteil mit jeder weiteren „Hürde“ merklich. Bereits beim Doktoratsabschluss sind Frauen unterrepräsentiert, bei den Habilitationen sind 27,4 Prozent Frauen und bei den Professorinnen nur noch 15,8 Prozent (Bundesministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt Österreich, 2010, S. 113ff.) Dieser Trend setzt sich in die bestehenden Leitungsstrukturen der Universitäten weiter fort. Hochschulen müssen an vorderster Front gesellschaftliche Entwicklungen vorantreiben, anstatt diese nur nachzuvollziehen. Daher kommt den Hochschulen auch im Bereich der Frauenförderung eine Vorbildfunktion zu. Da wissenschaftliche Universitäten ihr Personal selbst rekrutieren, ist es wichtig in diesem Bereich Strukturkonservatismus zu vermeiden. Dementsprechend wurden alle hier vorgeschlagenen Maßnahmen in Bezug auf ihre geschlechterspezifischen Auswirkungen reflektiert.

Grundsätze und Ziele

Die Überlegungen zur Hochschulorganisation fußen auf gewissen Grundannahmen und Zielen:

- Eine demokratische, transparente Organisation der Hochschulen, in der Entscheidungen am besten von den Personen getroffen werden, die sich wirklich auskennen und am unmittelbarsten betroffen sind.
- Eine gerechte Hochschule als Weg zu einer gerechten Gesellschaft, in der auf die Bedürfnisse und Wünsche der Betroffenen Rücksicht genommen wird.
- Eine Hochschule, in der Frauen so bald wie möglich gleichberechtigt sind, daher ist Frauenförderung ein zentrales Thema.
- Eine Hochschule, die inmitten der Gesellschaft und nicht abgekoppelt als Elfenbeinturm steht, und an der die Freiheit von Forschung und Lehre nicht gefährdet ist.

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, die sich in diesen Zusammenhängen ergeben, zu klären, ist das Kapitel in vier Unterkapitel gegliedert. Diese bauen in ihren Erkenntnissen aufeinander auf und sind allesamt Grundlagen 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 Unterkapitel 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.

Das dritte Unterkapitel befasst sich kurz mit dem Konzept des Faculty-Modells. Das Dienstrecht, die Anstellungsverhältnisse, sowie das Verhältnis zwischen Lehre und Forschung spielen bei der Organisation, Demokratisierung und Verbesserung der Universität vor allem seit dem letzten Universitätsgesetz eine große Rolle.

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 werden anhand der Beispiele Entwicklungsplan, Budgetverteilung, Einstellungsverfahren und Einführung neuer Studienrichtungen gezeigt, wie das geforderte Modell in der Praxis funktionieren würde.

Methodik

Die Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und -governance erarbeitete ihre Ergebnisse v.a. in einem zweiteiligen Analyse-Diskussionsprozess. Je nach zu behandelndem Thema wurde im Vorhinein eine Status-Quo-Analyse erarbeitet und die Probleme sowie Verbesserungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten diskutiert (Kurzzusammenfassungen zu PHs, FHs und Universitäten → s. Anhang). Da unter der Prämisse der „Machbarkeit“ gearbeitet wurde, war auch die Auseinandersetzung mit aktuellen und vorangegangenen Gesetzestexten wichtig. Schließlich wurden für das jeweilige Thema wesentliche wissenschaftliche Publikationen aufgearbeitet und es gab Gespräche mit arbeitsgruppenexternen Mitgliedern des Hochchulsektors.

Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die Heterogenität und offene Zugänglichkeit der Arbeitsgruppe. Es waren Personen aus der Personalvertretung, von unterschiedlichen Hochchulsektoren, Studierende und ÖH-Angehörige sowie Lehrende Teil des Prozesses. Alle diese Personen konnten unterschiedlichste Expertisen aus sowohl theoretischer als auch praktischer Sicht – vor allem Gremienarbeit – mitbringen.

Sein und Schein – eine Bestandsaufnahme der Hochschulsektoren

In der Betrachtung des tertiären Sektors in Österreich stehen wir derzeit einem recht unübersichtlichen Konvolut verschiedenster Organisations- und Studienformen gegenüber. Momentan versuchen folgende Institutionen ihren Platz im Wettbewerb um ausreichende Finanzierung und die „geeignetsten“ Studierenden zu finden: 13 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 der LehrerInnen. Bei genauer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass FHs immer mehr in die Forschung drängen, PHs teilen sich die zukünftigen LehrerInnen 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 (Kohl & Maurer, 2011, S. 240). 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 (Maltschnig, 2011, S. 108ff.). Im Bereich des Studienrechts und der Studienorganisation gibt es grundlegende Unterschiede zwischen Fachhochschulen und öffentlichen Universitäten: Während an den öffentlichen Universitäten und in den Bachelor-Studien der Pädagogischen Hochschulen öffentlich-rechtliche Ausbildungsverhältnisse gelten, sind die Studien an Privatunis und Fachhochschulen über privatrechtliche Ausbildungsverträge geregelt. Eine weitere Besonderheit sind Masterstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen: Diese sind entgegen der Bachelor-Studien privatrechtlich organisiert und 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 LehrerInnen 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 LehrerInnenausbildung zwischen Hauptschule (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 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.

Hochschulsektoren: 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 in den Abschnitten Faculty und Gremien entwickelt. Bei der Umstellung ist zu beachten, dass die Stärken der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – die höhere soziale Durchmischung sowie der Praxisbezug – nicht verloren gehen, sondern in einen gemeinsamen Hochschulsektor übertragen werden. Das dabei entstehende Spannungsfeld zwischen klarer Anleitung und individueller Freiheit kann im Idealfall zu einer der Kernkompetenzen der neuen Hochschulen werden (→ s. Kapitel Qualität der Lehre – Curricula-Gestaltung). 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 Größe der Hochschulen

Die verschiedenen Hochschultypen sind aktuell auch mit sehr unterschiedlichen praktischen Voraussetzungen (Standortverteilung und Größe) konfrontiert. Auch wenn alle zu einem Hochschulsektor zusammengefasst sind, wird auf die bestehenden historischen Einheiten und Standorte aufgebaut. Auch regionale Gesichtspunkte spielen in diesem Zusammenhang eine tragende Rolle und sollen bedacht werden. Gegebenenfalls werden die Standorte zu Organisations- und Verwaltungseinheiten zusammengefasst, dies berührt ihre geographische Position aber genauso wenig, wie die tatsächliche Größe der Standorte.

Die Autonomie der Hochschulen – Begriffe neu gestalten

Mit Schlagwörtern wie „Autonomie“ und „New Public Management“ wurde das Universitätsgesetz 2002 von der damaligen Wissenschaftsministerin Gehrer 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) in sämtliche Entscheidungen und Gremien stark miteinbezogen, sowohl in Aufsichts- als auch Entscheidungsfunktion, weshalb von einer Autonomie an PHs nicht gesprochen werden kann.

Autonomie und Fachhochschulen

Das Fachhochschulstudiengesetz (FHStG) bildet das Rahmengesetz der Fachhochschulen, lässt jedoch vieles offen. Aufgrund dieser sehr losen Gesetzessammlung sind die Fachhochschulen seit ihrer Gründung in den 1990er Jahren weitgehend autonom gegenüber dem Ministerium. Die Autonomie hat sich in diesem Fall jedoch in ihr genaues Gegenteil – eine neue Form der Abhängigkeit – entwickelt. Während es zwar keine weitreichenden Vorgaben von staatlicher Seite gibt, sind jene aus der Privatwirtschaft umso stärker. Fachhochschulen sind den geldgebenden Organisationen verpflichtet. Das können privatwirtschaftliche Unternehmen sein, aber auch die jeweiligen Bundesländer. Gerade erstere sind jedoch übermäßig präsent und prägen maßgeblich den Studienbetrieb und die Fachhochschule als Ganze.

Trotz der Novelle des FHStG im Juni 2011 (BGBl. I 74/2011) bleibt das Gesetz ein Rahmengesetz und bringt hinsichtlich der Autonomie keine großen Veränderungen.

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 des wissenschaftlichen Personals wurden stark beschränkt. Gehrer äußerte sich dazu: *„Was die studentische Mitbestimmung anlangt, so wird die Universität künftig ihre Studierenden entlasten und nicht mit allen internen Abstimmungen und Entscheidungsprozeduren belasten.“* (Gehrer, 2001, S. 5). 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 RektorInnenwahl 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 BundesministerIn 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 ausverhandelter Leistungsvereinbarungen zu einer neuen zusätzlichen Steuermöglichkeit des Wissenschafts-, aber auch des Finanzministeriums. (Das zeigt zum Beispiel der aktuelle Anlassfall des Urteilspruchs im Fall der Wirtschaftsuniversität Wien.¹)

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.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass der hier skizzierte Umsturz in der Universitätsorganisation den größten demokratiepolitischen Rückschritt seit 1945 darstellt.

Autonomie: 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 Curricula Gestaltung 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, 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

¹ <http://news.orf.at/stories/2091873/2091869/> [2.4.2013]

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 VertreterInnen 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 Klagerecht 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. Es sind innerhalb der Hochschulen Modalitäten für den Umgang mit Evaluierungsergebnissen zu schaffen, sodass daraus Verbesserungen in Organisation, Forschung und Lehre resultieren. Aber nicht nur hochschulinterne Änderungen müssen im Hinblick auf Qualitätssicherung überprüft werden, auch Maßnahmen auf übergeordneter politischer Ebene bedürfen einer Evaluierung. Vor allem die im Zuge der Einführung des Universitätsgesetzes 2002 getroffenen Entscheidungen und Änderungen müssen objektiv evaluiert werden.

→ 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.

Faculty – die Mitbestimmung der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen

Viele hochschulorganisatorische Fragen laufen auf das Problem des Dienstrechtes und der innerhochschulischen Hierarchien hinaus. Diese sind vor allem in der gelebten Praxis der Gremien und der Dienstverhältnisse deutlich zu erkennen. Eine Karriere an der Hochschule hängt in hohem Ausmaß mit Verbindungen, Vernetzungen, Geschlecht, Herkunft und Glück zusammen. Das Miteinander an den Hochschulen wird vielfach dadurch beeinträchtigt, dass die Menschen keine Zukunft an den Hochschulen für sich sehen.

Den Studierenden sind derzeit in allen Gremien an den Universitäten drei Kurien (ProfessorInnen, Mittelbau und allgemeines Personal) gegenübergestellt. Es stellt sich die Frage, warum die wissenschaftlich Arbeitenden an den Hochschulen nicht gemeinsam die gleichen Interessen vertreten können. Das veraltete System verursacht ein Ungleichgewicht in allen universitären Entscheidungsprozessen, das beseitigt werden soll. Die Studierenden haben insofern ein großes Interesse an der Weiterentwicklung der Hochschulen, als eine Demokratisierung gerade ihnen, der größten Gruppe an den Hochschulen, endlich eine adäquate Stimme verleihen würde. Außerdem sind demokratisch legitimierte Entscheidungen auch auf Hochschulebene ein notwendiger Schritt in Richtung gemeinsamer Ausgestaltung und Verantwortung an Hochschulen.

Faculty: Forderungen

Es muss für alle Gremien für eine gemeinsame Kurie aller wissenschaftlichen MitarbeiterInnen plädiert werden. Es sollte auf der Ebene des Senats Listenwahlen (für die Kurie der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und für die des allgemeinen Personals; die ÖH beschickt wie bisher) und auf unterster Hochschulebene die Möglichkeit des Persönlichkeitswahlrechts geben. Diese Entscheidungen leiten sich aus der Frage ab, wie an größeren Hochschulen die Faculty bzw. Organisationseinheit die Gremien beschicken sollte. Die restliche Wahlordnung ist dem Senat zu überlassen, da dieser auf die Eigenheiten der jeweiligen Hochschule Rücksicht nehmen kann.

Die Faculty-Frage ist allerdings eine Querschnittsmaterie mehrerer Arbeitsgruppen. Es wurden Fragen aufgeworfen, die in diesem Kapitel nicht beantwortet werden. Diese Fragen betreffen vor allem das Doktorat bzw. die Stellung der DoktorandInnen innerhalb der Hochschulen, die ordentlichen Professuren und ob deren institutionalisierte Beibehaltung überhaupt sinnvoll ist (bzw. wie die Aufgaben der ProfessorInnen sonst geregelt werden könnten) und schließlich die große Frage nach der Erlangung der Lehrbefugnis.

→ Daher ist eine ausführliche Abhandlung über das vorgeschlagene Faculty-Modell und die Lösung der oben angeführten Fragen im Kapitel Wissenschaft und Forschung zu finden.

Gremien

„Die in dieser Bestimmung sichtbar werdende Geschwätzigkeit des Gesetzgebers steht in einem auffallenden Gegensatz zu einer weithin sprachlosen und defizitären Bildungspolitik in Österreich.“ (Mayer, 2010, S. 29).

Acht Jahre nach dem Inkrafttreten des UG 2002 sind die Nachteile des Systemwechsels evident geworden: Statt fachlich-kollegialem Austausch dominieren isolierte Managemententscheidungen monokratischer FunktionsträgerInnen; Evaluation und Korrektur finden auf der Ebene der EntscheidungsträgerInnen praktisch nicht statt. Verschärft durch die chronische Unterfinanzierung der Hochschulen konnte innerhalb kürzester Zeit eine Atmosphäre 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 hat¹, 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. Paradoxerweise können die entwickelten Funktionsträger nur schwer aus der Oberbaukurie besetzt werden, was mit dem Erfordernis der Öffnung der LeiterInnenbesetzung auf Ebene der Organisationseinheiten auf das gesamte wissenschaftliche/künstlerische Personal evident wurde (Neufassung des § 20 Abs 5 UG 2002): ein typischer Fall ursprünglich selbst für die Nutznießer dieses Systemwechsels überschießender Reform zugunsten straffer Hierarchien.

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 MitarbeiterInnen 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 FunktionsträgerInnen mit strukturell abgrenzbaren Eigeninteressen. Richtungsweisend – auch im Sinne vollmundig proklamierter Elitenförderung und Weiterentwicklung – kann eine Neugestaltung des Hochschulwesens nur sein, wenn sie den Studierenden, die den größten Teil der Hochschulangehörigen ausmachen, als ZukunftsträgerInnen Mitbestimmungsrechte im Organisationsgefüge einräumt.

Gremien: Forderungen

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 VertreterInnen des allgemeinen Personals.

Innerhalb der Vertretungsgruppen soll ein mindestens fünfzigprozentiger Frauenanteil obligatorisch sein. In jedem Gremium können Frauenausschüsse gebildet werden; für den Organisationseinheiten-Ausschuss (→ s. unten) wird dieser in dem hier vorgestellten neuen Modell als verpflichtend vorgesehen.

¹ Funk bezeichnet die Zielvereinbarungen iSd § 20 Abs 5 UG 2002 als „Kontraktelemente in einem Beschäftigungs- und Funktionsverhältnis, das in seiner juristischen Substanz hierarchisch bleibt“ (Funk, 2008, S. 8f.)

Das monokratisch-hierarchische System weicht einem Willensbildungsmodell nach parlamentarischem Muster auf allen relevanten Entscheidungsebenen. In diesem Sinn fungiert der Senat als zentrales und wichtigstes Entscheidungsgremium mit Kompetenzhoheit über die strategische und organisatorische Ausrichtung der Hochschule. Demgegenüber erfolgt die Neuausrichtung des Rektorats unter dem Gesichtspunkt der Gewaltenteilung als ausführendes Vollzugsorgan auf der Grundlage der Beschlüsse der Kollegialorgane. Dies impliziert ein modernes, sinnvolles Ineinandergreifen von Kompetenz- und Verantwortungsbereichen mit klarer Zuordnung und Überprüfbarkeit. Auf der Ebene der Organisationseinheiten entspricht dieser Trendumkehr die Einrichtung kollegialer Gremien zur Entscheidung über Angelegenheiten in deren Wirkungsbereich.

Als Kontrollinstanzen werden die bestehenden Einrichtungen (Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen, Schiedskommission und Schlichtungskommission) aufgewertet und deren Durchsetzungsinstrumentarium erweitert. Aufgrund der Anforderung, dass zumindest ein Mitglied des Beirats besondere wirtschaftliche Qualifikationen mitzubringen hat, erfährt auch dieses Gremium im Rahmen der finanziellen Kontrolle eine gewisse Aufwertung gegenüber dem Aufgabenbereich der bisherigen Universitätsräte (allerdings ohne die jetzige Entscheidungsmacht).

Dem Beirat obliegt darüber hinaus mit seinen umfangreichen Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten die Aufgabe der gesellschaftlichen Rückkopplung.

Die neu einzurichtende Universitätsversammlung übernimmt die Aufgabe der Wahl des/der RektorIn, womit dieses Prozedere wieder einem demokratisch legitimierten Organ aus den Reihen der Universitätssangehörigen zugeführt wird.

Senat

Der Senat ist das zentrale demokratische Vertretungsorgan mit den Kernkompetenzen für die strategische Ausrichtung der Hochschule. In personeller Hinsicht obliegt dem Senat die Festlegung des Qualifikationsprofils (Ausschreibung) bei der Wahl des/der RektorIn und die Besetzung eines Teils der Mitglieder der Curricularkommissionen und der Studienrechtskommission. Bei der RektorInnenwahl selbst gehören sämtliche Senatsmitglieder der Universitätsversammlung an.

Im Einzelnen erstellt und beschließt der Senat den Organisationsplan, die Satzung und den Entwicklungsplan, gibt den Entwurf für den Entwicklungsplan in Auftrag, bestimmt die Anzahl der VizerektorInnen bzw. wählt diese auf Vorschlag der Rektorin/des Rektors, schreibt die Wahl zum/zur RektorIn aus, trifft die Vorauswahl für die RektorInnenwahl und kann den/die RektorIn abwählen. Neben dieser direkten Möglichkeit der Abwahl kann von mindestens 15 Prozent der Hochschulangehörigen ein Abwahantrag an den Senat herangetragen werden, der über diesen sodann entscheiden muss.

Weiters entscheidet der Senat in zweiter Instanz über die Entscheidungen der Studienrechtskommission.

Zusammensetzung/Größe: wissenschaftliches/künstlerisches Universitätspersonal : Studierende : allgemeines Verwaltungspersonal mind. 5 : 5 : 2, mit einer fünfzigprozentigen Frauenquote als Mindestparität.² 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 oberster Dienstvorgesetzter für sämtliche ArbeitnehmerInnen und ist zur Umsetzung der Senatsbeschlüsse verpflichtet. Da der/die RektorIn in seiner/ihrer Amtsführung an Aufträge und Beschlüsse anderer Organe (insbesondere den Senat) gebunden ist, muss der Bereich der Haftung von Hochschulorganen neu geregelt werden, so etwa durch Ausweitung der Haftung des Bundes gem. §§ 15 (5) und 49 UG 2002.

² Dies gilt grundsätzlich bei der Besetzung sämtlicher Gremien unter Berücksichtigung der speziellen Regelung für den Organisationseinheiten-Ausschuss.

Organisationseinheiten

Da der Organisationsplan für jede Hochschule vom jeweiligen Senat autonom erstellt werden soll, kann es bei Größe und Bezeichnung (Departments, Fakultäten, Institute) auch weiterhin Unterschiede geben. Entscheidend ist die verpflichtende Einrichtung von kleineren Organisationseinheitenstrukturen und entsprechender demokratischer Gremien.

Organisationseinheitskonferenz

Die Organisationseinheitskonferenz hat folgende Aufgaben: Wahl der/des Vorsitzenden der Organisationseinheitskonferenz sowie Entsendung einer/eines VertreterIn in den Organisationseinheiten-Ausschuss, Erarbeitung eines organisationseinheits-spezifischen Beitrags für den Entwicklungsplan. Die Organisationseinheitenkonferenz hat unmittelbare Dienstvorgesetztenfunktion bzw. ist die dem Rektorat vorgelagerte Instanz in Dienstrechtsangelegenheiten. Sie hat beschlussmäßig über die Verwendung des Organisationseinheits-Budgets zu entscheiden.

■ **Grundsatz:** Es darf keine organisatorische Trennung von Lehre und Forschung geben!

Der Beitrag zum Entwurf des Entwicklungsplans muss die strategische Ausrichtung der Studienpläne miteinbeziehen und gegebenenfalls Vorschläge zur Verbesserung bzw. Änderung enthalten.

Zusammensetzung/Größe der Organisationseinheitskonferenz: mind. 4 : 4 : 2.

Organisationseinheiten-Ausschuss

Dieses Gremium stellt die Abbildung aller Organisationseinheiten dar.

Zur Sicherstellung der Geschlechtergerechtigkeit soll die Entsendung des/der VertreterIn der jeweiligen Organisationseinheiten in den Organisationseinheiten-Ausschuss im Rotationssystem erfolgen (das heißt, dass von jeder Organisationseinheit maximal 2 Mal hintereinander eine Person des gleichen Geschlechts entsandt werden darf).

Die Hauptaufgabe liegt in der Bündelung der Willensbildung der einzelnen Organisationseinheiten, es gibt keine unmittelbaren Entscheidungskompetenzen des Ausschusses. Dies betrifft insbesondere die Weiterleitung des Entwurfs zum Entwicklungsplan, der aus der Summe der Beiträge der einzelnen Organisationseinheiten besteht, an den Senat. Andererseits obliegt dem Ausschuss die Verteilung der Budgetanteile an die einzelnen Organisationseinheiten im Zusammenwirken mit dem Rektorat (mit überprüfender Kontrolle durch die Schiedskommission). Außerdem nimmt er das Beschickungsrecht für 50 Prozent der Mitglieder der Studienrechtskommission wahr.

Es ist ein Frauenausschuss einzurichten, der aus allen im Organisationseinheiten-Ausschuss vertretenen Frauen besteht. Er dient der Meinungsbildung, Vernetzung und Strategiebildung in Fragen der Frauenförderung.

In Zusammenhang mit der Aufgabe der Bündelung aller Anliegen sämtlicher Organisationseinheiten ist als Schwerpunktsetzung Gender Budgeting zu beachten.

Beirat

Er dient der gesellschaftlichen Rückkopplung und als Plattform für Anliegen, die an die Hochschule von außen herangetragen werden.

Der Beirat hat folgende Aufgaben: Mitwirkung bei der Bündelung des Entwicklungsplans, Stellungnahme zum Budget, Stellungnahme zur Ausschreibung der Stelle des/der RektorIn, finanzielle Gebarungskontrolle, Abschluss des Arbeitsvertrags mit dem/der RektorIn.

Zusammensetzung/Größe: alternativ 2 : 2 : 1, 4 : 4 : 1 oder 6 : 6 : 1 (die Entscheidung für eine der drei Varianten obliegt dem Senat) bestehend aus: Mitglieder, die vom Wissenschaftsausschuss des Nationalrats nominiert werden, vom Senat nominierte Mitglieder, sowie eine Person mit facheinschlägiger Qualifikation für wirtschaftliche Kontrolle. Bei der Besetzung des Beirates kann auch der regionale Bezug der Personen eine Rolle spielen (dies ist vor allem bei abgelegeneren Standorten günstig).

Universitätsversammlung

Die Aufgabe der Universitätsversammlung ist die Wahl des/der RektorIn nach verpflichtenden öffentlichen Hearings.

Die Universitätsversammlung setzt sich aus allen Mitgliedern von Organisationseinheitenkonferenzen und sämtlichen Senatsmitgliedern zusammen.

Studienrechtskommission (Kollegialorgan)

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 Besetzung erfolgt je zur Hälfte durch den Senat und den Organisationseinheiten-Ausschuss. Dabei darf der Senat keine Mitglieder entsenden, die dem Senat angehören.

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

Curricularkommissionen

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 RektorIn. Es besteht die Verpflichtung zur Veröffentlichung aller Entwürfe vor Beschlussfassung.

Zusammensetzung/Größe: max. halbe Senatsgröße (Senat entscheidet); Besetzung von Organisationseinheiten des Fachbereichs und vom Senat im Verhältnis 50 : 50 mit einer beratenden Stimme des allgemeinen Personals.

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). Außerdem sollen die Arbeitskreise eine Schwerpunktsetzung bei der Findung von politischen Zielen forcieren, indem sie die Notwendigkeiten und Möglichkeiten an den Ausschuss des Hochschulkomitees rückmelden.

Schiedskommission

Ihre Kompetenzen entsprechen der derzeitigen Rechtslage (§ 43 UG 2002), allerdings mit bindender Entscheidungsbefugnis in Konfliktfällen, dies betrifft insbesondere Streitigkeiten bei der Budgetzuteilung auf dem Weg vom Rektorat über den Organisationseinheiten-Ausschuss bis hin zu den einzelnen Organisationseinheiten. Zu der im § 43 Abs 9 UG 2002 geregelten Zusammensetzung kommen zwei ÖH-VertreterInnen hinzu.

Hochschulkomitee

Das Komitee ist ein österreichweites Gremium, das in seiner Gesamtfunktion vor allem die Geschäftsstelle für verschiedene Untergremien darstellt. Es soll der Vernetzung der Hochschulen dienen und Koop-

erationen – auch in der Forschung – erleichtern. Außerdem stellt dieses Komitee die Vertretung der österreichischen Hochschullandschaft nach außen dar. Das nationale Hochschulkomitee kann Empfehlungen an das Ministerium aussprechen (dies spielt vor allem bei den Verhandlungen zur Erreichung von politischen Zielen eine Rolle, → s. Kapitel Hochschulfinanzierung).

Beschickung des koordinierenden Gremiums: sechs RektorInnen, sechs Senatsvorsitzende, sechs Studierende, sechs vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, das auch die Geschäftsstelle für die allfällige Arbeit einzurichten hat. Die Beschickung erfolgt für alle 3 : 3 (Frauen : Männer), wie auch schon in allen übrigen Gremien geregelt.

Ein einzurichtendes Untergremium ist der nationale Curriculausschuss, dessen Aufgabe es ist, Curricula gleicher oder sehr ähnlicher österreichischer Studienrichtungen zu behandeln. Dafür müssen je nach zu besprechender Studienrichtung auch VertreterInnen dieser bzw. FächergruppenvertreterInnen einbezogen sein. Daraus werden einerseits Äquivalenzlisten erstellt, die die Anrechnung und damit einen Wechsel zwischen verschiedenen Hochschulen erleichtern. Außerdem versucht dieser Ausschuss Standards zu schaffen, damit ein Studium an jeder Hochschule im Inland bestimmten Voraussetzungen (die nicht zu stark reglementiert werden dürfen) gerecht werden kann. Auch kann dieses Gremium Stellungnahmen zu neuen Studienplänen abgeben.

Ein weiteres Untergremium, das eingerichtet werden muss, ist ein Unterausschuss der für die Sammlung und Zusammenstellung von politischen/gesellschaftlichen Zielen zuständig ist. Im Rahmen der Finanzierung (→ s. Kapitel Hochschulfinanzierung) gibt es für Hochschulen die Möglichkeit bestimmte Ziele zu erreichen (z.B. in Zusammenhang mit sozialer Durchmischung) und dafür zusätzliches Budget zu lukrieren. Das Untergremium sammelt diese Ziele, indem externe Organisationen diese an sie herantragen bzw. auch aufgrund eigener Observationen. Daher ist es wichtig, dass die Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen aktiv miteinbezogen werden. Externe Organisationen haben auch ein Stimmrecht zu den Vorschlägen des Ausschusses.

Vertretung der Studierenden

Die Österreichische HochschülerInnenschaft (ÖH) bleibt in der jetzigen Form bestehen und beschickt die Plätze der Studierenden in den Gremien je nach Ebene von der Bundes-, Hochschul- oder Organisationseinheitenvertretung. Die Bundesvertretung der Österreichische HochschülerInnenschaft ist jedoch im Rahmen der ÖH-Wahlen direkt zu wählen.

Zusammenfassung der Forderungen

- Entscheidungsorgane der Hochschule: Senat, Rektorat, Universitätsversammlung, Organisationseinheitenkonferenzen, Curricularkommissionen, Studienrechtskommission
- Kontrollaufgaben mit Entscheidungskompetenzen: Schiedskommission, Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen, Schlichtungskommission
- Beratung, Mitwirkung, Bindeglied zum gesellschaftlichen Bereich außerhalb der Hochschule: Beirat
- Koordination mit Beschickungsrechten: Organisationseinheiten-Ausschuss
- Überregional: Hochschulkomitee mit Unterausschüssen für politische Zielsetzung und Curricula

Gremienstruktur neu

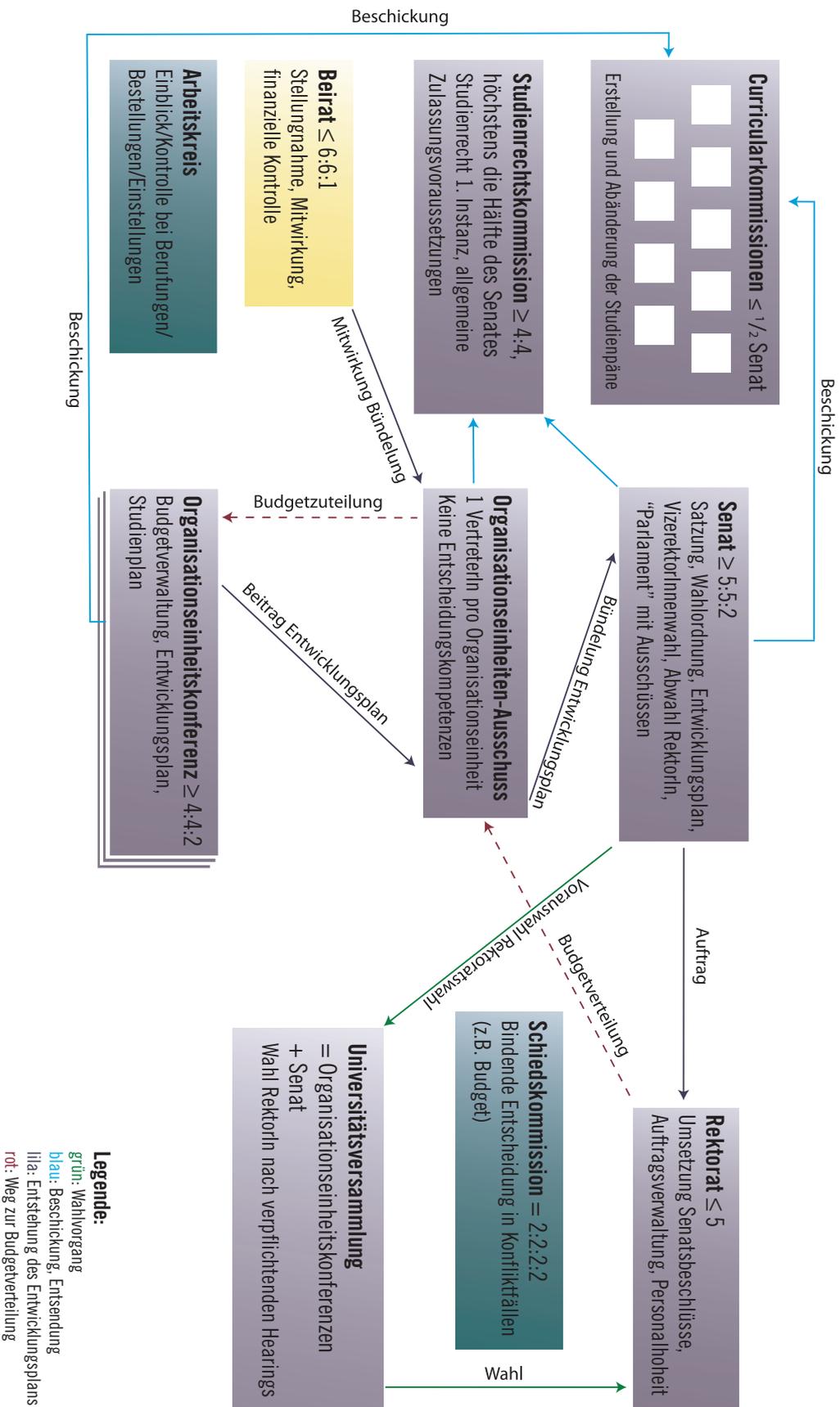


Abbildung 1: Gremienstruktur neu

Zusammenfassung

Das hier aufgezeigte Reformmodell hin zu einem demokratischen Hochschulsektor, dessen Autonomie sich einerseits durch finanzielle Unabhängigkeit, andererseits durch gesellschaftliche Rückkopplung auszeichnet, muss schnellstmöglich umgesetzt werden. Jedoch kann nicht alles von heute auf morgen implementiert werden. Der erste Schritt ist deshalb die Schaffung eines einheitlichen Gesetzes, das sowohl die vorgeschlagenen innerhochschulischen demokratischen Organe und deren Aufbau, als auch die übergeordnete Vernetzung der Hochschulen absichert. Bei der Überführung der Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in diese neue Organisationsform ist zu beachten, dass sie ihre derzeitige Vielfalt an Lehre und Forschung beibehalten und diese in weiterer Folge auch in der neuen Struktur ihre Berücksichtigung findet. Trotz entsprechender Übergangsfrist muss darauf geachtet werden, dass alle alten tertiären Strukturen ohne Ausnahmen schlussendlich in den Geltungsbereich des Gesetzes für diesen einheitlichen neuen Sektor fallen, sowie neue Doppelgleisigkeiten von Vornherein unterbunden werden, indem sichergestellt wird, dass dieses Gesetz auch für alle in Zukunft neu gegründeten tertiären Einrichtungen gilt. Privilegien einzelner Gruppierungen bzw. Fach- oder Forschungsbereiche müssen ausnahmslos einer Gleichberechtigung weichen, auch wenn dabei mit Widerstand zu rechnen ist. Das neue Modell stellt somit für viele Bereiche eine starke Veränderung zum aktuellen Zustand dar.

Ein Hochschulsektor

Die aktuelle Aufteilung der Hochschulen in drei Sektoren ist nicht zu argumentieren. Sie erschwert Studierenden nicht nur den Wechsel von Studientypen, sondern schränkt sie, ebenso Lehrende bzw. Forschende in ihren Möglichkeiten ein. Die drei Sektoren werden aktuell sehr unterschiedlich finanziert. Die unterschiedlichen Stärken aller jetzigen Hochschultypen (aktuelle Wissenschaft und Forschung, Zugänglichkeit für Menschen aus bildungsfernen Schichten, Praxisbezug) sollten in einem gemeinsamen neuen Sektor gebündelt werden. Das bedeutet, dass in diesem gemeinsamen Sektor weiterhin die ganze Bandbreite und Vielfalt an unterschiedlichen Studienangeboten enthalten sein muss. Das dadurch entstehende Spannungsfeld zwischen klarer Anleitung und individueller Freiheit soll zu einer Kernkompetenz der neuen Hochschule werden.

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 und 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 VertreterInnen aller Beteiligten 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. Ein ausgebautes Klagerecht der Hochschulen gegenüber dem Bund ist unumgänglich, damit finanzielle Verpflichtungen der Regierung gegenüber den Bildungseinrichtungen nicht mehr als Druckmittel benutzt werden können. Rechte und Pflichten müssen neu definiert und von beiden Seiten klar eingehalten werden, tertiäre Bildung darf nicht mehr länger die Spielwiese für ideologisch motivierte Experimente sein.

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. Es sind innerhalb der Hochschulen Modalitäten zu schaffen, wie mit Evaluierungsergebnissen umgegangen wird, sodass daraus Verbesserungen in Organisation, Forschung und Lehre resultieren. Aber nicht nur hochschulinterne Änderungen müssen in Hinblick auf Qualitätssicherung überprüft werden, auch Maßnahmen auf übergeordneter politischer Ebene bedürfen einer Evaluierung. Als erster Schritt in Richtung einer Reform der Hochschulorganisation müssen v.a. die im Zuge der Einführung des Universitätsgesetzes 2002 getroffenen Entscheidungen objektiv evaluiert werden.

Autonomie mit gesellschaftlicher und politischer Verantwortung

Die Ermöglichung echter Hochschulautonomie bedeutet nicht das Negieren der gesellschaftlichen Verantwortung der Politik gegenüber den Hochschulen. 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. den einzelnen Organisationseinheiten.

Gemeinsame Kurie aller Lehrenden und Forschenden

Die aktuelle Trennung der Lehrenden und Forschenden an Universitäten in die Kurie der ProfessorInnen und den sogenannten „Mittelbau“ (alle weiteren wissenschaftlichen MitarbeiterInnen) verursacht ein Ungleichgewicht in allen Entscheidungsprozessen der Universität. Die vergleichsweise kleine Gruppe an ProfessorInnen hat deutlich mehr Mitbestimmungsrecht als die beträchtlich größere Gruppe des Mittelbaus sowie die größte Gruppe: die Studierenden. In den Gremien einer Hochschule sollten nicht nur allen Lehrenden und Forschenden, die nicht der Kurie der ProfessorInnen angehören, mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden, sondern im Sinne eines Faculty-Modells kein Unterschied mehr zwischen ProfessorInnen und anderen wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gemacht werden.

Demokratisierung von Hochschulen durch Änderung des inneren Aufbaus

Hochschulen sollten wegweisend für die Entwicklung unserer Gesellschaft sein, weshalb sämtliche Hochschulangehörigen in den Entscheidungsprozess einzubinden sind, Zusammenhalt gefördert, Planbarkeit ermöglicht und Fairness verwirklicht werden muss. Das Reformmodell enthält eine auf dem verfassungsgesetzlich garantierten demokratischen Prinzip aufbauende, von Sachverstand und Effizienz getragene Gremienstruktur mit folgenden Eckpunkten: Das zentrale demokratische Vertretungsorgan stellt der Senat dar, dessen Beschlüsse vom Rektorat als ausführendes Organ umgesetzt werden müssen. Die Organisationseinheiten zeichnen sich durch eine verstärkte Autonomie aus, entscheiden demokratisch über die internen Belange und sind die dem Rektorat vorgelagerte Instanz in Dienstrechtsangelegenheiten. Der Beirat stellt die gesellschaftliche Rückkoppelung der Hochschulen dar und berät in dieser Rolle die verschiedensten Gremien. Darüber hinaus soll es als Vernetzungs- und Vertretungsgremium aller Hochschulen das Hochschulkomitee geben, das aus RektorInnen, Senatsvorsitzenden, Studierenden und Personen des BMWF besteht.

Beispiele

Genese des Entwicklungsplans

Der Senat formuliert einen Fragenkatalog mit allgemeinen Zielvorgaben, der insbesondere wissenschaftliche Ziele und einen Personalstrukturplan enthalten soll. Auf dieser Grundlage erarbeitet jede Organisationseinheit ihren spezifischen Beitrag zum Entwicklungsplan unter Berücksichtigung sämtlicher Ressourcen (Sachverordnisse plus Personal) und der strategischen Ausrichtung in Lehre und Forschung (unter Bezugnahme auf die Curricula). Die Beiträge sämtlicher Organisationseinheiten gehen in den Organisationseinheiten-Ausschuss, dem die Aufgabe zur Bündelung der Beiträge zum Entwurf des Entwicklungsplans obliegt. An dieser Stelle wirkt der Beirat beratend mit, womit im frühen Entwurfsstadium gesellschaftliche Erwartungshaltungen in den Diskussionsprozess eingebracht werden können. Der Gesamtentwurf wird anschließend im Senat erörtert und unter Berücksichtigung der hochschulpolitischen Ziele und der strategischen Gesamtplanung schließlich als verbindlicher Entwicklungsplan beschlossen und veröffentlicht.

Gerade bei der Genese des Entwicklungsplans muss auch maßgeblich auf Geschlechtergerechtigkeit und Frauenförderung geachtet werden. Daher soll ein fixer Bereich der politischen Ziele die Frauenförderung betreffen. Geld, das durch die Erfüllung dieser Ziele eingenommen wurde, darf nicht im Gesamtbudget aufgehen, sondern soll auch den erfüllenden Organisationseinheiten bzw. weiterhin der Frauenförderung zugutekommen. Vernachlässigt eine Hochschule die Erfüllung der Frauenförderungselemente, soll sich das auch im gewonnenen Zusatzbudget niederschlagen. Dem liegt die Intention zugrunde, dass auch in Geldfragen ein Gender-Schwerpunkt notwendig ist und die inneruniversitäre Verteilung daran gekoppelt sein soll.

Entwicklungsplan

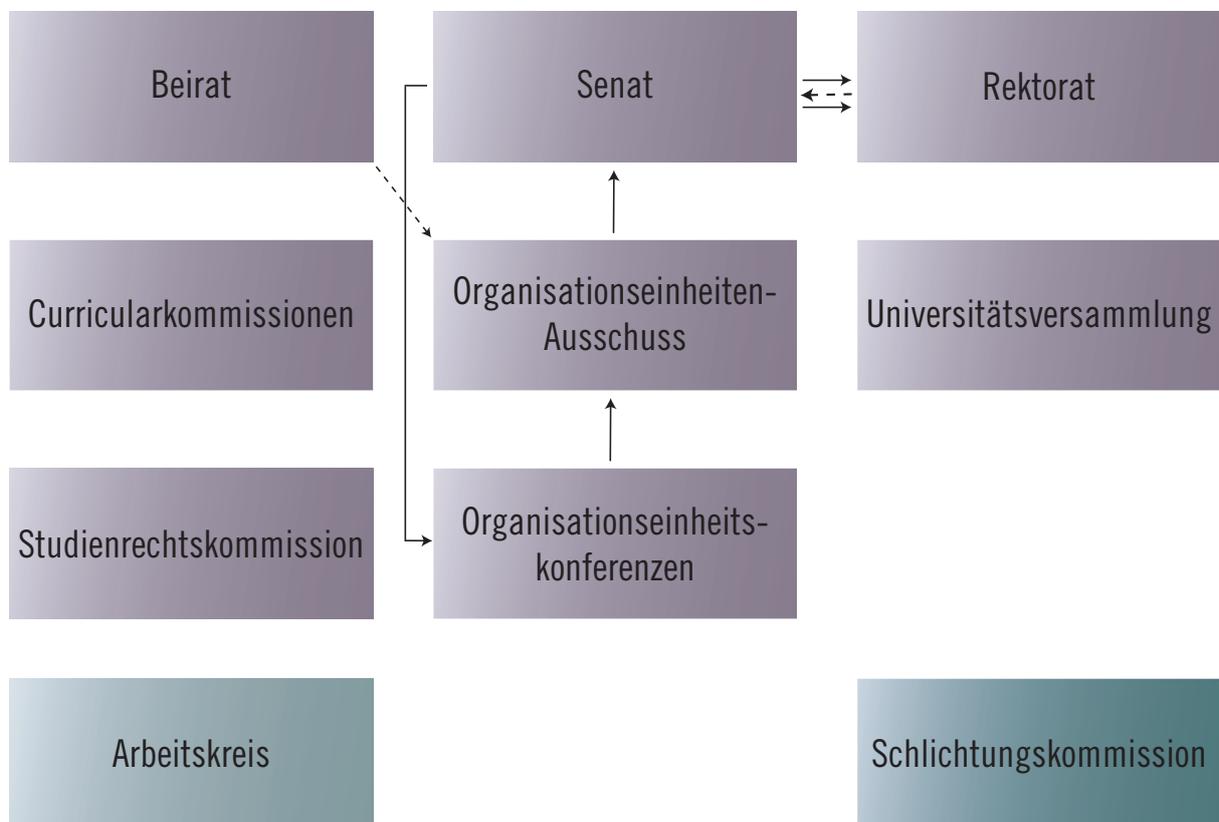


Abbildung 2: Entwicklungsplan

Budget

Nach dem neuen Finanzierungsmodell (→ s. Kapitel Hochschulfinanzierung) setzt sich das Budget der jeweiligen Hochschule aus drei Säulen (Infrastrukturbudget, Basisfinanzierung Lehre und Forschung, Indikatorbasierte Zusatzfinanzierung) zusammen. Bei der Basisfinanzierung Lehre und Forschung werden pro Studienplatz Normkosten festgelegt und dadurch sichergestellt, dass die Lehre und Forschung vom Staat ausfinanziert wird. Die Anzahl der Studierenden bestimmt dabei den Personalbedarf und das Budget. Auch bei den anderen zwei Säulen wird das Budget komplett nach Schlüsseln berechnet und nicht mehr ausverhandelt. Der jeweiligen Hochschule steht nach dem neuen Finanzierungsmodell ein berechnetes Budget zur Verfügung, sie muss dieses intern verteilen bzw. verwalten.

Da die jeweilige budgetäre Bedarfssituation der einzelnen Organisationseinheiten im Entwicklungsplan festgelegt ist, kann die Budgetzuteilung ohne Mitwirkung des Senats durch den Organisationseinheiten-Ausschuss gemeinsam mit dem Rektorat erfolgen. Im Falle dennoch auftretender Streitigkeiten entscheidet die Schiedskommission verbindlich. Die konkrete Verteilung des Budgets auf Ebene der Organisationseinheiten erfolgt beschlussmäßig durch die Organisationseinheitenkonferenz. Mittel aus Gender Budgeting sind widmungsgemäß zuzuteilen.

Budgetverteilung

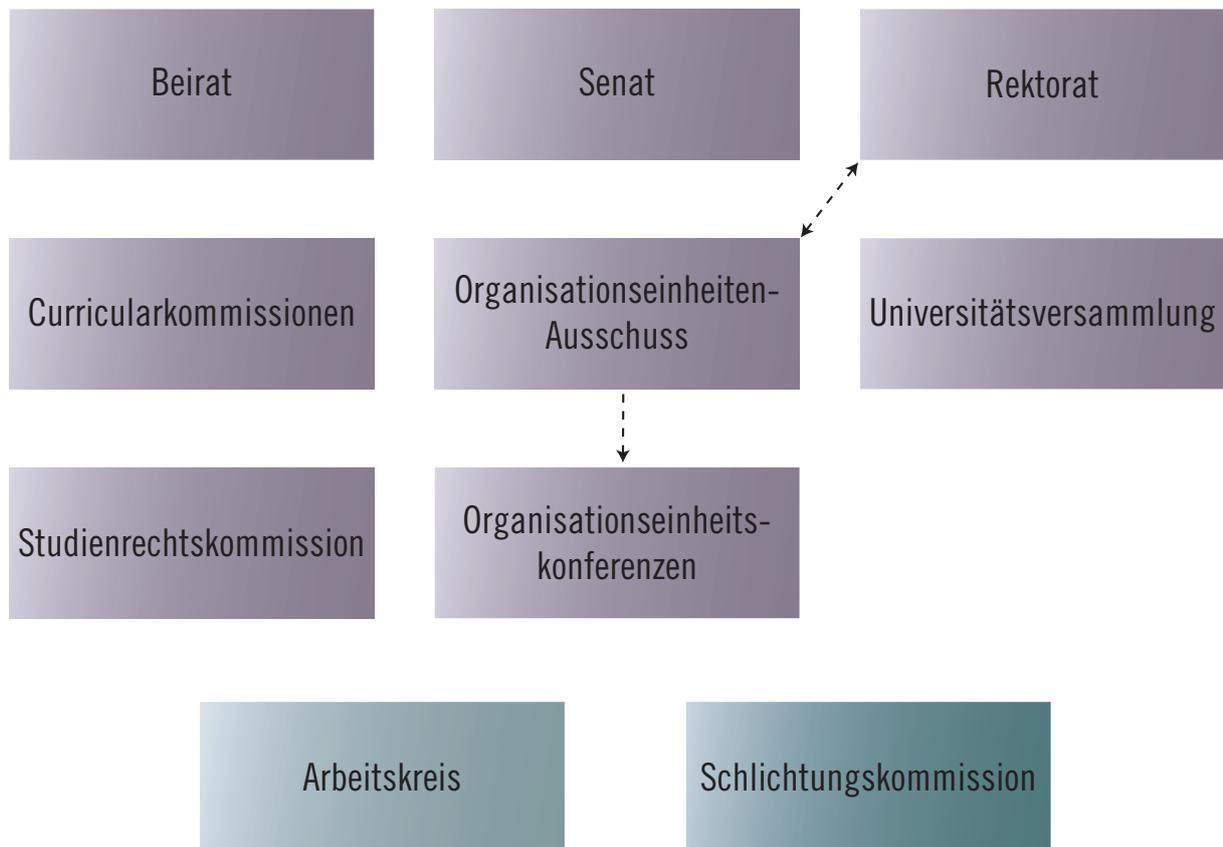


Abbildung 3: Budgetverteilung

Einstellungsverfahren

Personaleinstellungen liegen seit dem Inkrafttreten der Hochschul-Autonomie in der Hand der Hochschulen. Diese Regelung erscheint zwar grundsätzlich vernünftig, jedoch gibt es Bedenken bezüglich spezifischer Aspekte der vorherrschenden Praxis. Ein häufig genannter Kritikpunkt ist die Intransparenz bei Berufungen von wissenschaftlichem Personal. Dementsprechend besteht ein Problem darin, dass informelle Netzwerke eine große Rolle spielen. Viele Mitglieder in Berufungskommissionen werden nicht (nur) durch fachliches Interesse geleitet, sondern auch durch die Reproduktion ihrer Wissenschaftsnetzwerke. Dass diese Netzwerke immer noch überwiegend aus männlichen Professoren bestehen, ist augenscheinlich. Auf Basis dieser Analysen lassen sich folgende Forderungen bezüglich Personaleinstellungen an Hochschulen ausarbeiten.

1. Schlüsselpositionen

Da die Realitäten von Lehre und Forschung an einzelnen Hochschulen und innerhalb der Hochschulen in verschiedenen Studienrichtungen sehr heterogen sind, sollen Hochschulen selbst bestimmen, welche WissenschaftlerInnen Schlüsselpositionen für Lehre und Forschung innehaben und deshalb besonderer demokratischer Legitimation bedürfen, denn deren Einstellung wird erheblichen Einfluss auf Organisationseinheit, Studierende und WissenschaftlerInnen haben. Das können ProjektleiterInnen sein, Lehrende für zentrale Lehrveranstaltungen, wissenschaftliche MitarbeiterInnen, die bestimmte Qualifizierungsschritte (→ s. Kapitel Wissenschaft & Forschung) absolviert haben etc.

Für diese zentralen Positionen soll folgendes Einstellungsverfahren gelten:

Wird eine Stelle frei oder laut Entwicklungsplan neu geschaffen, so erfolgt die Ausschreibung durch die Organisationseinheitenkonferenz und muss vom Senat bestätigt werden. Bei Nicht-Bestätigung gilt besondere Begründungspflicht. Der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen sowie der Betriebsrat haben Einsicht in die Ausschreibung, ersterer hat ein einmaliges Vetorecht gegen die Ausschreibung. Die Bewerbungsunterlagen müssen ein Lehrkonzept für die Stelle sowie eine Beschreibung der didaktischen Konzepte bisheriger Lehrveranstaltungen enthalten.

Für die Berufung wird eine Berufungskommission gebildet, deren Größe vom Senat festgelegt wird (es gilt jedoch eine Mindestgröße von sechs Personen). Das Verhältnis in den Kommissionen gestaltet sich folgendermaßen: Ein Drittel Studierende und zwei Drittel Lehrende, wobei die Studierenden durch die Österreichische HochschülerInnenschaft der jeweiligen Fachrichtung entsandt werden. Die Lehrenden werden zur einen Hälfte von der Organisationseinheitenkonferenz bestimmt, zur anderen vom Senat, wobei letztere Hälfte nicht der Organisationseinheit, in die berufen wird, angehören muss. Ausnahmen zu letzterer Regel sind bei kleinen Fachrichtungen bzw. bei Berufungskommissionsgrößen, bei denen diese Regelung rechnerisch nicht möglich ist, gegeben. Maximal eine Person eben dieser Hälfte darf hochschulfremd sein. Bei jedem einzelnen Teil (ein Drittel Studierende, ein Drittel Lehrende (Organisationseinheit), ein Drittel Lehrende (Senat)) muss eine Frauenquote von mindestens 50 Prozent erfüllt sein.

Nach dem Einlangen der Bewerbungen kommt die Berufungskommission zusammen, um anhand anonymisierter Bewerbungsunterlagen zu entscheiden, für welche BewerberInnen Gutachten eingeholt werden. Es müssen folgende Gutachten von der Berufungskommission eingeholt werden: Mindestens zwei wissenschaftliche hochschul-externe Gutachten, sowie mindestens zwei fachdidaktische Gutachten (davon muss eines von einer Person mit fachdidaktischer Ausbildung stammen, und eines von Seiten Studierender). Die Berufungskommission entscheidet sich nach Einlangen der Gutachten dafür, geeignete Personen (mehr als drei) zu einem öffentlichen Hearing einzuladen. Nach den Hearings entscheidet sie sich für einen Dreivorschlag (der gereiht sein kann, aber nicht muss). Der Betriebsrat hat hier Stellungnahmerecht.

Der Dreivorschlag wird an das Rektorat weitergereicht, welches Berufungsverhandlungen mit den vorgeschlagenen BewerberInnen führt. Falls es bei dem Dreivorschlag eine Reihung gibt, muss das Rektorat mit dem/der Erstgereihten zuerst verhandeln und erst beim Scheitern der Verhandlungen mit dem/der Zweit- bzw. Drittgereihten. Besitzrecht bei den Verhandlungen haben je ein Mitglied des Senats und eines der Organisationseinheit.

Der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen hat bei allen Verfahrensschritten volle Einsicht und Beisitzrecht und kann, wie schon durch geltendes Recht gesichert, bei Streitfällen bis vor die Schiedskommission ziehen.

2. Weiteres wissenschaftliches Personal

Bei diesem Teil des Personals handelt es sich um das gesamte wissenschaftliche Personal mit Ausnahme der oben genannten Schlüsselpositionen. Das Einstellungsverfahren für dieses Personal geht wie folgt vonstatten: Die Organisationseinheiten-Konferenz stellt einen Antrag an das Rektorat, um eine Ausschreibung durchführen zu können. Nach dessen Zustimmung wird die Ausschreibung dem Senat, dem Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen und dem Betriebsrat zu Prüfung vorgelegt. Die Organisationseinheiten-Konferenz bestimmt eine oder mehrere Person(en), für die Bewerbungen zuständige Person(en), die auch für die Organisation öffentlicher Hearings verantwortlich ist/sind. Diese Person(en) erstellt/ erstellen dann einen Einser-Vorschlag³, welcher von der Organisationseinheiten-Konferenz bestätigt oder zurückgewiesen wird. Bei Bestätigung stellt das Rektorat ein.

3. Nicht-wissenschaftliches, nicht zentrales Personal

Beim nicht-wissenschaftlichem, nicht zentralen Personal handelt es sich um vorwiegend administrative Stellen, die an den Organisationseinheiten direkt benötigt werden. Zu ihnen gehören BibliothekarInnen, SekretärInnen etc. Das Einstellungsverfahren für dieses Personal gleicht dem Einstellungsverfahren für wissenschaftliches Personal, mit der Ausnahme, dass anstatt öffentlicher Hearings Bewerbungsgespräche geführt werden.

4. Nicht-wissenschaftliches, zentrales Personal

Bei nicht-wissenschaftlichen, zentralem Personal handelt es sich um Hochschulpersonal, dessen Tätigkeit keiner bestimmten Organisationseinheit zuzuordnen ist. Dazu zählt Personal für die Studienzulassung, hochschulumfassende Dienstleistungen etc. Dieses Personal wird durch das Rektorat eingestellt, der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen hat Vetorecht, der Betriebsrat Stellungnahmerecht.

Einführung neuer Studienrichtungen

Auch wenn die Einführung von neuen Studienrichtungen selten vorkommt, wird eine Regelung für wichtig erachtet, um neuen Entwicklungen möglichst schnell, transparent und demokratisch begegnen zu können.

Neue Studienrichtungen sollen dann eingerichtet werden, wenn diesbezüglich gesellschaftlicher Bedarf und/oder Notwendigkeit besteht. Es gibt zwei Wege, um dies feststellen zu können: Auf Initiative von einzelnen Hochschulen oder österreichweit, um Abstimmungen zwischen Studienrichtungen vorzunehmen.

Im ersten Fall soll der Curriculausschuss (→ s. Unterkapitel Gremien) des Hochschulkomitees auf Vorschlag des Beirats und/oder des Senats (wenn eine bestimmte Hochschule einen Bedarf sieht) eine Analyse vornehmen.

Zusätzlich zu diesen von einzelnen Hochschulen angeforderten Analysen wird vom nationalen Curriculausschuss alle zehn Jahre eine umfassende Gesamterhebung für ganz Österreich vorgenommen. Diese berücksichtigen und binden möglichst viele AkteurInnen der Gesellschaft mit ein. Mögliche Fragestellungen lauten: Wird auf Studierendenseite oder vonseiten der internationalen Forschungstrends ein neues Studium verlangt? Haben technologische Veränderungen zur Folge, dass neue interdisziplinäre Studienrichtungen von Unternehmen und Wissenschaft nachgefragt werden? Erkennt der öffentliche Sektor Engpässe bzw. Veränderungsbedarf bei Studien, die das öffentliche Leben aufrechterhalten? Erkennt der öffentliche Sektor regionale Besonderheiten, auf die eingegangen werden muss? Gibt es ein gesellschaftliches Interesse an einem Studium? Dabei darf nicht vergessen werden, dass Bildung kein

³ Also ein Vorschlag, der eine bestimmte Person als Präferenz reiht, und alle weniger präferierten nicht mehr.

rein ökonomisches Phänomen ist. Der gesellschaftliche Bedarf an Bildung darf nicht mit dem Bedarf des Arbeitsmarktes an AbsolventInnen verwechselt werden (als Beispiele seien Gender Studies und Integrationsforschung angeführt).

Sobald die Notwendigkeit einer neuen Studienrichtung festgestellt worden ist, wird das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung mit dessen Einführung beauftragt, und bis zur ersten Studierendekohorte greift die Mindestfinanzierung (→ s. Kapitel Hochschulfinanzierung).

Bei Abschaffung von Studienrichtungen gilt dasselbe Prozedere: Der Beirat fordert eine Analyse des Studiums an, das nationale Hochschulkomitee lässt diese durch den Curriculausschuss durchführen, und sollte es weder (gesellschaftliche) Notwendigkeit für noch Bedarf nach dieser Studienrichtung geben, wird das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung die Abschaffung dieser Studienrichtung beauftragt.

Literatur

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.

Bundesministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt Österreich (Hg.). Frauenbericht 2010, Teil I; Wien: Bundeskanzleramt.BUKO-Info Nr 1 (2002). Abgerufen März 14, 2012 URL: <http://www.tphys.jku.at/group/folk/BUKOINFO/html/bukoinfo/info102.htm>

Funk, B. (2008). Rechtsentwicklungen im postsekundären Bereich: Zur Ko-Evolution rechtlicher und anderer gesellschaftlicher Steuerungssysteme. Christian Brünner zum 65. Geburtstag gewidmet. Unilex: Informationen zu universitätsrechtlicher Theorie und Praxis, 1–2/2008, 3-11.

Gehrer, E. (2001). Bericht an den MinisterInnenrat betreffend Volle Rechtsfähigkeit der Universitäten - politische Eckpunkte für ein Gesetz der Universitätsautonomie. GZ 10.270/40-VII/2001.

Hauser, W., Lenz, W. & Prischnig, M. (Hg.) (2004). 10 Jahre FHStG. Fachhochschul-Recht zwischen Bewährung und Reform. zfh 2005/1.

Keupp, H. (2007). Unternehmen Universität: Vom Elfenbeinturm zum Eventmarketing. Blätter für deutsche und internationale Politik 10/2007, 1189-1198.

Kohl, L., Maurer, S. (2011). Wessen Autonomie? Zur Organisation der Hochschulen. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.in)(2011): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien.

Kucsko-Stadlmayer, G. (2007). Gleichstellung von Frauen und Männern an vollrechtsfähigen Universitäten. Zeitschrift für Hochschulrecht, 6, 8-17.

Maltschnig, E. (2011). Bildung und regionale Ungleichheit. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.in). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien.

news.orf.at/stories/2091873/2091869/. (2012). Abgerufen März 13, 2012

Österreichische HochschülerInnenschaft (2002). Stellungnahme von: Österreichische HochschülerInnenschaft zu dem Ministerialentwurf betreffend ein Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 - UG). BGBl. I Nr. 120, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 81/2009.

Rögl H. (1994). Die umfunktionierte Universitätsreform.

Von der Steigerung der Produktivität zur staatlichen Förderung sozialen Aufstiegs politischer Kernschichten. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Dokumentenanalysen, „oral history“ und quasiexperimentellen Verfahren. Wien: WUV Universitätsverlag.

Verband sozialistischer StudentInnen Österreich (2009). Stellungnahme zum Entwurf zur Änderung des Universitätsgesetzes 2002.

Zawischa, G. (Hg.) (1975). Universitätsorganisationsgesetz. Gesetzestext und Regierungsvorlage. Wien.

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Das Thema „Wissenschaft und Forschung“ ist ein sehr breites Feld und aus gesellschaftlicher Perspektive sowie aus Sicht der Forschenden und Studierenden von großem Interesse.

Von Hochschulen wird einerseits erwartet, wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren, die zu einer positiven Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen sollen, 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.

Zudem wird der Frage nachgegangen, wer bzw. was entscheidet, was „gute“ Wissenschaft ist. Damit verbunden ist unter anderem die Frage, wie kritisch Wissenschaft sein „darf“ und wer diese betreibt. Die Mehrheit der Forschenden und Lehrenden ist immer noch männlich – je höher die Karrierestufe desto geringer der Frauenanteil. Die Ursachen liegen in einer über Jahrhunderte tradierten männlichen Geschlechtshomogenität in der Wissenschaft. Bis heute lässt sich ein Androzentrismus – also eine männliche Prägung – der Wissenschaften feststellen (Kahlert, 2011).

Da die Wissenschaft ein von Heterogenität stark geprägtes Feld ist – es gibt verschiedenste Bereiche und Methoden, WissenschaftlerInnen sind auf sehr unterschiedliche Art im wissenschaftlichen Bereich verankert, an unterschiedlichen Fragestellungen interessiert etc. – war für unsere Arbeitsgruppe von Anfang an klar, dass wir uns stets im Spannungsfeld zwischen Spezifischem und Allgemeinem bewegen werden. Wir haben versucht, auf die Heterogenität Rücksicht zu nehmen – deshalb werden teilweise bestimmte Probleme beschrieben oder Lösungsansätze vorgeschlagen, einige Details jedoch bewusst offen gelassen.

Die Ausarbeitung folgt folgender Struktur:

Das erste Unterkapitel thematisiert verschiedene Probleme in Zusammenhang mit Beschäftigungsverhältnissen von WissenschaftlerInnen – angefangen bei den DoktorandInnen über die nachfolgende „Post-Doc-Phase“, LektorInnen und Drittmittelangestellte bis hin zu den ProfessorInnen. Daran anknüpfend legen wir unsere Folgerungen und Lösungsansätze zu den beschriebenen Problemfeldern dar.

Im darauf folgenden Unterkapitel wird ein Überblick über Probleme im Spannungsfeld der Evaluierung wissenschaftlicher Leistung gegeben. Was wird von WissenschaftlerInnen unter welchen Bedingungen gefordert? Wer entscheidet über die Qualität? Was wird gewertet und was nicht?

Des Weiteren wird die umstrittene Frage der Drittmittelgelder behandelt. Änderungs- und Lösungsvorschläge werden wieder jeweils anknüpfend angeführt.

Zuletzt wird anhand von Beispielen auf die Situation von kritischer Wissenschaft sowie außeruniversitären Forschungseinrichtungen eingegangen.

Frauenförderung und die Förderung der sozialen Durchmischung im Forschungsbereich werden in den Ausführungen stets als Ziele mitgedacht. Zudem liegt den Ausführungen das Leitbild der Einheit von Forschung und Lehre zugrunde.

Methodik

Die Arbeitsgruppe hat sich mit dem Thema „Wissenschaft und Forschung“ in methodisch diverser Form beschäftigt. Einerseits gab es regelmäßige Arbeitsgruppentreffen, an denen Studierende und die Expertin Katharina Mader (Wirtschaftsuniversität Wien) teilnahmen. Auch Fabian Unterlass (Institut für Wirtschaftsforschung) stand uns beratend zur Seite. Andererseits wurden mittels Interviews 20 weitere in der Hochschulforschung tätige Personen befragt (→ s. Anhang), um den Blickwinkel der betroffenen Personen miteinbeziehen und der Uneinheitlichkeit des Themas Rechnung zu tragen. Die Befragten sind 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 (→ s. Anhang). Insgesamt haben wir es geschafft, eine Fülle von Beschäftigungsverhältnissen, Forschungsrichtungen und Lebensläufen abzudecken und haben so teils spezifische, teils allgemeine Probleme identifiziert. Im weiteren Verlauf wird es vermehrt um jene Aspekte des Forschungsbetriebes gehen, die sich aus einer qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews heraus als die wichtigsten Problemfelder erwiesen haben. Zudem wurde auch einschlägige Fachliteratur herangezogen.

Wissenschaftliche Karriere

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

Die derzeitige Regelung der Dienstverhältnisse

„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.“ (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2011, S. 73). Zudem wurde ein kollektivvertragsfähiger Dachverband gegründet, um die Ausgestaltung der Verträge hinsichtlich Entlohnung, Sozialleistungen etc. zu verhandeln. Der Kollektivvertrag mit dem 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 Personal¹ und allgemeines Personal². 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. Fluktuationsstellen³. Dem Universitätsbericht ist zu entnehmen, dass die Mehrzahl der Universitäten einen Anteil von 50 Prozent oder mehr an flexiblen Stellen anstrebt (ebd., S. 86).

An den Fachhochschuleinrichtungen ist die Personalstruktur anders gestaltet. Es gibt kein eigenes Personalrecht für den Fachhochschulbereich, sondern die Beschäftigung erfolgt grundsätzlich im Rahmen privatrechtlicher Verträge. An den Pädagogischen Hochschulen gehören Lehrende zur Gruppe der BundeslehrerInnen. Von verschiedensten Institutionen wurde unter anderem das Fehlen eines klaren Forschungsauftrags kritisiert (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, 2005; Österreichische Rektorenkonferenz, 2005).⁴

Auswirkungen der Neuregelung der Dienstverhältnisse

Die Ausgliederung der Universitäten aus dem Bundesbudget durch das UG 2002 hat gravierende dienstrechtliche Folgen: 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 (Janger & Pechar, 2010, S. 31).

Gab es zuvor noch die Möglichkeit, als AngehörigeR des Mittelbaus unbefristet angestellt zu werden und in einen BeamtenInnenstatus gehoben zu werden, so gibt es in Folge der UG Novelle nur mehr

1 UniversitätsprofessorInnen sowie UniversitätsassistentInnen, Senior Scientists/Artists, Senior Lecturers, ProjektmitarbeiterInnen, LektorInnen, Studentische MitarbeiterInnen.

2 administratives Personal, technisches Personal, Bibliothekspersonal, Krankenpflegepersonal, ÄrztInnen.

3 Bei Karrierestellen handelt es sich um Stellen, auf denen Angehörige des wissenschaftlichen Universitätspersonals im Fall der erfolgreichen Umsetzung einer Qualifizierungsvereinbarung oder von Betriebsvereinbarungen in ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit übergeleitet werden können. Fluktuationsstellen sind im Gegensatz dazu zeitlich befristete Stellen, die nach Auslaufen des Arbeitsverhältnisses des/der aktuellen StelleninhaberIn erneut nur befristet besetzt werden können (Betriebsvereinbarung Uni Graz, 2009).

4 Aufgrund dieses Umstandes wird in 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.

befristete Stellen auf dieser Ebene.⁵ „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 sogenannte ‚Kettenvertragsregelung‘ nach (max.) acht Jahren nicht verlängert werden können (§ 109 UG 2002).“ (Tieber & Schmidinger, 2011, S. 13). „Ein einheitliches Laufbahn- und Karrieremodell“ gibt es nach Pasternack „im österreichischen Universitätssystem de jure nicht mehr“ (Pasternack, 2008, S. 285).

Das Problem liegt jedoch nicht so sehr in der Kettenvertragsregel an sich, sondern vielmehr in der Handhabung derselben. 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.“ (Sigl, 2011, S. 19). Der Kern des Problems, dass angehende WissenschaftlerInnen keine durchgehenden Karriereverläufe mehr planen können, liegt also vor allem in der Auslegung der gesetzlichen Regelung.

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

Hinzu kommt, dass – obwohl das gesamte System vorrangig darauf ausgelegt ist, eine ProfessorInnen-Stelle mit unbefristetem Vertrag zu erlangen – eben diese nur einen Bruchteil der gesamten Personalposten ausmachen, also nur wenige jemals in diese Position kommen können (→ s. Abbildung 4).

Dienstverhältnisse an Universitäten

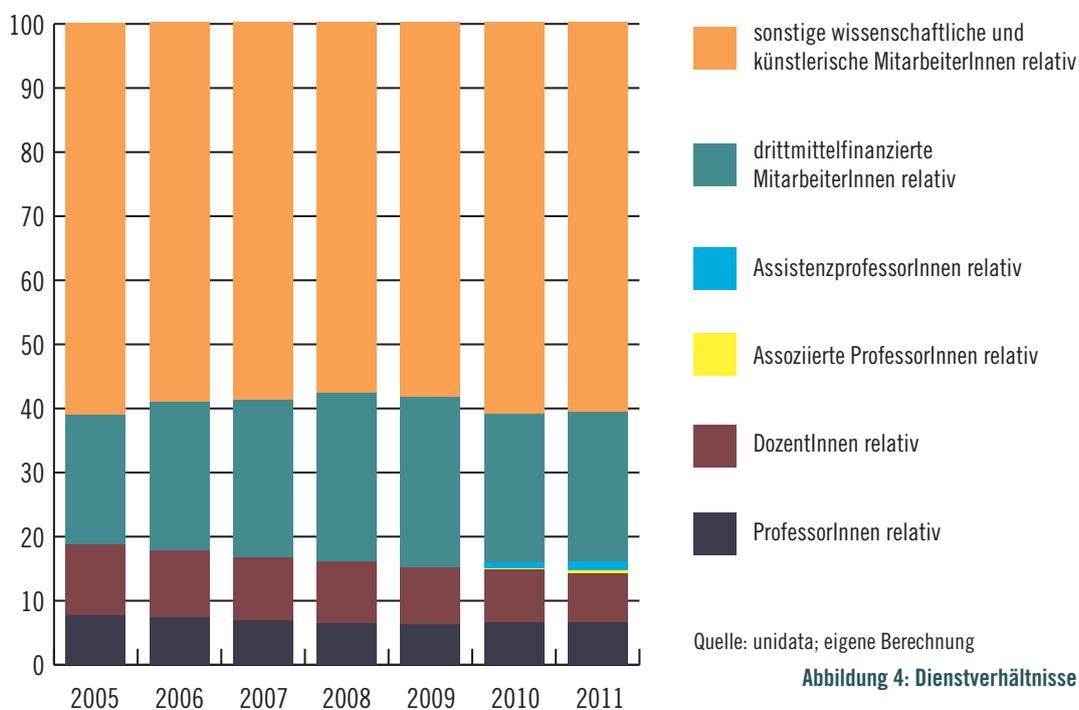


Abbildung 4: Dienstverhältnisse an Universitäten

⁵ Es soll hier festgehalten werden, dass kein „zurück zu unkündbaren pragmatisierten Stellen“ angestrebt wird, sondern die Forderung gestellt wird, ein den Anforderungen an die Wissenschaft bzw. den Bedürfnissen der Forschenden entsprechendes System zu entwickeln (darauf wird im späteren Verlauf konkreter eingegangen).

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, ständig sinkt. Einerseits werden dadurch manchmal größere, längerfristige Forschungsvorhaben verunmöglicht. Andererseits fehlen Anreize für ProfessorInnen, junge KollegInnen intensiv und gut zu betreuen und ihr Know-How weiterzugeben, weil ein Verlassen des Instituts seitens der Jüngeren schon von vornherein feststeht.

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.“ (Froese & Schraudner, 2010, S. 45). Um dem entgegenzuwirken gibt es zwar seit mehr als 20 Jahren Gleichstellungsbestrebungen und Frauenfördermaßnahmen. Marginalisierung von Frauen, Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen, ein „male bias“⁶ des Hochschulbetriebes sowie der Inhalte von Wissen sind ebenso zu beobachten wie „eine besonders ausgeprägte Persistenz geschlechtshierarchischer Strukturen zu beobachten“ (Appelt, 2004, S. 2).

Gleichstellungspolitik und im Besonderen Frauenförderung wird an den österreichischen Hochschulen zwar großgeschrieben, Früchte trägt dies aber bisher kaum (Rechnungshof, 2011). Der Rechnungshof überprüfte für den Zeitraum 2006 bis 2009 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. 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 GutachterInnen in Berufungsverfahren lag zwischen 3,4 Prozent (TU Graz) und 23 Prozent (Universität Wien). Obwohl in den Frauenförderungsplänen Berichte zur Entlohnung bzw. zu Lohnunterschieden von Frauen und Männern ausdrücklich vorgesehen waren, haben die Universitäten diese bislang nicht veröffentlicht (ebd.).

Bislang fehlen wesentliche Daten und Informationen – auf dieses essentielle Problem verweist nicht nur der Rechnungshof, sondern auch beispielsweise Rothe et al. (2008). So fehlt es den bisherigen „Gender-Kennzahlen“, die in Österreich vorrangig über die so genannte Wissensbilanz⁷ generiert werden, an Aussagekraft, auch deshalb weil die Datenzusammenstellung sowie die Interpretation der Aufwandszuordnung zu den Kennzahlen uneinheitlich sind (ebd., S. 522).

Im Feld der Personalentwicklung, insbesondere mit Fokus auf Frauenförderung, gibt es also großen Handlungsbedarf.

Detailliertere Problembeschreibung der Situation der Hochschulangehörigen

- **DoktorandInnen:** Die Situation der DoktorandInnen ist besonders von Interesse, weil ein Doktorat für Studierende ein weiterer Schritt – oft wird er als der erste angesehen – in Richtung wissenschaftliche 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 DoktorandInnen implizit sowohl mitverhandelt wird, wie weit der Anspruch Einzelner auf Bildung reicht, als auch, wer wie Zugang zum wissenschaftlichen Betrieb erhält. Diese Phase wurde von unseren InterviewpartnerInnen als sehr kritische Phase beschrieben. Für viele ist sie eine große Hürde.

⁶ männliche Prägung der Wissenschaft.

⁷ Die Wissensbilanz ist im UG 2002 festgelegt. Sie ist die Grundlage für die Erstellung der Leistungsvereinbarungen der Universitäten mit dem BMWF.

Dem Zusatzteil der Studierenden-Sozialerhebung 2009 des Instituts für Höhere Studien zu DoktorandInnen ist zu entnehmen, dass im Wintersemester 2009/10 fast 26.000 Studierende ein Doktoratsstudium betrieben haben. Insgesamt machten DoktorandInnen somit knapp neun Prozent aller Studierenden aus (Institut für Höhere Studien, 2009). Viele Studien, unter anderem die Studierenden-Sozialerhebung oder auch die Hochschulstatistik der Statistik Austria und die „Education at a Glance“-Studie, belegen, dass das österreichische Hochschulsystem sozial selektiv ist, und somit der Bildungsgrad der Eltern eine entscheidende Rolle für den Bildungsverlauf 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 der sozialen Selektivität. Es ist auffallend, dass ein sehr großer Anstieg des Anteils der Studierendengruppe aus der höchsten sozialen Schicht im Vergleich von Bachelor (17,2%) zu Doktorat (22,0%) relativ zu der Gesamtanzahl der Studierenden erkennbar ist. Es ist also nicht nur eine Fortsetzung dieses Trends ersichtlich, sondern auch eine Verstärkung, zumindest in manchen Bereichen. Dieser Trend wird besonders verständlich, wenn die soziale Lage der DoktorandInnen in Betracht gezogen wird. Nur rund ein Drittel der Doktoratsstudierenden können sich über eine Anstellung an der Universität ihr Studium finanzieren (Schwabe, 2008). Etwa 15 Prozent finanzieren sich über Ersparnisse bzw. familiäre Unterstützung. Diese Möglichkeiten haben Personen aus einkommensschwächeren sozialen Schichten in geringerem Maße. Die überwiegende Mehrheit der Doktoratsstudierenden (84%) ist während des Semesters erwerbstätig, wobei nur 31 Prozent davon studienbezogen an ihrer Hochschule beschäftigt sind – in den Geistes- und Kulturwissenschaften sind es gar nur 15 Prozent (Institut für Höhere Studien, 2009). Eine in zwölf europäischen Ländern durchgeführte Studie des European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers (Eurodoc), für die 610 österreichische DoktorandInnen befragt wurden, zeigt, dass 46 Prozent der DoktorandInnen in Österreich während des Doktoratsstudiums weder ein Gehalt noch ein Stipendium erhalten. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern liegt Österreich diesbezüglich auf dem schlechtesten Platz. Besonders hoch ist der Anteil an unbezahlten DoktorandInnen in Österreich in den Bildungswissenschaften (71%), den Sozialwissenschaften, in Jus und Wirtschaft (65%) sowie in den Geisteswissenschaften (56%) (Eurodoc, 2011).

Ein weiteres Problem, das sich in Zusammenhang mit sozialer Selektion ergibt, ist die doppelte Benachteiligung von Frauen, einerseits auf Grund ihrer sozialen Herkunft, andererseits auf Grund ihres Geschlechts. *„Der Einfluss der sozialen Herkunft ist besonders hoch nach dem Geschlecht. Frauen bringen, wenn sie erfolgreich promovieren, ein höheres Startkapital des Herkunftsmilieus ein, als ihre männlichen Fachkollegen.“* (Schwabe & Nitsch, 2006, S. 888). 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.

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

- **„Forschung als Privatangelegenheit“ in Prae- und Post-Doc Phase:** Der Stellungnahme der Studienvertretung Doktorat WU und dem Verband für MitarbeiterInnen in Forschung und Lehre (VMFL) zur Neuregelung der Dienstverhältnisse ist zu entnehmen, dass weiterhin bedeutende Punkte unklar bzw. nicht zufriedenstellend geregelt sind. Insbesondere geht es um die Situation von Forschenden, die als Prae-Doc (wissenschaftliche MitarbeiterInnen) und Post-Doc (UniversitätsassistentInnen) angestellt sind. Für diese bedeutete die Neuregelung durch den Kollektivvertrag im Vergleich zur vorigen 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 prinzipiell das UrheberInnenrecht besitzen.

- **Senior Lecturers/Scientists, LektorInnen und Drittmittelangestellte:** 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 auch der Tätigkeit.

Senior Lecturers⁸ werden oftmals mit so hohem Lehraufwand belastet, dass Forschungstätigkeit kaum möglich ist, während Senior Scientists⁹ gar nicht in der Lehre tätig sind. Beides ist im Lichte des Grundsatzes der Einheit von Lehre und Forschung sehr kritisch zu betrachten. LektorInnen 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 LektorInnen, die oftmals durch strukturelle Benachteiligungen gekennzeichnet ist, lässt sich zu einem großen Teil auf die kurzfristigen Verträge zurückführen (Tieber & Schmidinger, 2011).

Im Fachhochschulbereich kommt erschwerend hinzu, dass es keine Basisfinanzierung für Forschung gibt und die LektorInnen 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 angewachsen. Häufig befinden sie sich in prekären Situationen und sind stark von der Verfügbarkeit von weiteren Projekten abhängig. Machte 2005 das wissenschaftlich-künstlerische Personal (rein aus Drittmitteln finanziert) 5.773 Personen aus, hat sich diese Zahl 2011 auf 8092 (unidata, 2012) erhöht.

- **Habilitierte ProfessorInnen:** Die Habilitation wird von den InterviewpartnerInnen 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 und betrifft derzeit leider noch immer meist Frauen. Das gesamte Verfahren birgt viele teils offensichtliche, teils verborgene Ausschlussmechanismen, wirkt benachteiligend auf diverse Gruppen und führt zu verstärkten Hierarchien.
- **Hierarchische Zusammensetzung der Institute:** Der Kollektivvertrag bietet zwar die Möglichkeit, unbefristete Stellen zu schaffen, in der Realität wird das aber nicht umgesetzt. Die dadurch entstehende Zusammensetzung der Institute führt zwangsläufig zu einer hierarchischen Ordnung zwischen unbefristeten und befristeten Anstellungen. Auch Pasternack kommt zu dem Schluss, dass das Verhältnis der Gruppe der ProfessorInnen zum übrigen wissenschaftlichen Personal nach wie vor eher hierarchisch als kollegial geprägt ist (Pasternack, 2009).

Zudem wurden sich auch die demokratischen Mitbestimmungsrechte des Mittelbaus stark reduziert – auch dieser Faktor schadet 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.“* (Janger & Pechar, 2010, S. 33).

⁸ Senior Lecturers sind wissenschaftliche oder künstlerische MitarbeiterInnen, die überwiegend in der Lehre eingesetzt werden.

⁹ Senior Scientists werden vorwiegend für wissenschaftliche oder künstlerische Tätigkeiten abseits der Lehre eingesetzt.

Wissenschaftliche Karriere: Forderungen

Doktorat

Wie gezeigt wurde, gestaltet sich das Doktorat bzw. das PhD-Studium für angehende WissenschaftlerInnen als große Hürde.

Gerade dieser Einstieg sollte jedoch 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 Forderungen bezüglich des Doktorats sind Ableitungen aus unseren Interviews, einer ESU Stellungnahme zum Doktorat und ExpertInnengesprächen und lauten wie folgt:

Schon in der Studienphase vor dem Doktorat sollen die Studierenden umfassend über die Möglichkeit eines Doktorats und die damit verbundenen Anforderungen informiert werden und 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-/MagisterabsolventInnen möglich und offen sein. DoktorandInnen sind als Studierende wie auch als ForscherInnen anzuerkennen. PhD-Studierende sollen durch ein Grundstipendium finanziell und sozialrechtlich abgesichert sein (→ s. Kapitel Soziale Absicherung) und ein gestärktes Studienrecht soll ihre Rechte unter anderem bezüglich Forschungsmöglichkeit, Unterstützung oder Bereitstellung von Infrastruktur garantieren. Für das gesamte Doktorat ist eine gute Betreuung und Supervision unabdinglich, Erst- und ZweitbetreuerIn 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 auf die wissenschaftliche Karriere auswirken. Es gibt viele Gründe, keinen Auslandsaufenthalt zu machen – darauf ist Rücksicht zu nehmen.¹⁰ Demokratische Mitbestimmungsrechte müssen für alle DoktorandInnen 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“¹¹.

DoktorandInnen, 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 DoktorandIn und dem jeweiligen Departement definiert werden. Mit dem Doktorat muss der erste Schritt gesetzt werden, JungwissenschaftlerInnen eine langfristige Perspektive an einer Hochschule zuzusichern. Zu dem Schritt, an der Hochschule Wissenschaft zu betreiben, sollen sich DoktorandInnen jedoch zu jeder Zeit während ihres PhDs/Doktorats entscheiden können. Des Weiteren sollen DoktorandInnen, 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 sein.

¹⁰ Betreuungspflichten oder Krankheit seien hier als Beispiele angeführt.

¹¹ Mit „leaky pipeline“ wird das Phänomen des abnehmenden Frauenanteils bei steigender Karrierestufe in der wissenschaftlichen Laufbahn bezeichnet.

Faculty-Modell und „Tenure Track“

Wie im Problemaufriss gezeigt wurde, ist die derzeitige Organisation der Personalstruktur aus vielerlei Gründen zu kritisieren.¹²

Deshalb soll die derzeitige Einstellungspolitik reformiert werden, so dass WissenschaftlerInnen 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 WissenschaftlerInnen mit befristeten Verträgen offen stehen. Mittelfristig fordern wir, dass unbefristete Verträge die Regel darstellen und dass, sofern befristete Anstellungsverhältnisse gewünscht sind, diese ausreichend zu begründen ist.¹³ Zudem braucht es folgende neue Organisation der Personalstruktur:

Das derzeitigen 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“ (Tieber & Schmidinger, 2011, S. 14).

Oberstes Ziel des Faculty-Modells ist es, eine langfristige Perspektive und Planungsmöglichkeiten für ForscherInnen und das jeweilige Department, sowie eine möglichst hierarchiearme Organisation zu schaffen. Promovierende und promovierte WissenschaftlerInnen 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 früheren Jahren der wissenschaftlichen Tätigkeit müssen die strukturellen Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass speziell Frauen gefördert und ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden (Himpele & Ortmann, 2011, S. 112).

Es braucht eine neue Struktur der Aufgabenverteilung. Ausgangspunkte für die Definition von Aufgaben und Anforderungen an wissenschaftliche MitarbeiterInnen lassen sich aus den derzeit ausgeführten Tätigkeiten ableiten. Von ProfessorInnen 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 (Himpele & Ortmann, 2011). All das ist von großem Wert, wird aber im derzeitigen System nicht gleichberechtigt anerkannt (→ s. Unterkapitel Evaluierung). Zudem sind die Möglichkeiten, in eine solche Position zu gelangen, sehr ungleich verteilt (→ s. Abbildung 4).

Aufgaben und Tätigkeiten sollen in Zukunft in Form von „Leistungselementen“ von demokratisch legitimierten Gremien der Departments definiert werden (→ s. 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 ForscherInnen 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 werden können, um Zeit für Privates zu schaffen und die Arbeitsbelastung jeder 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.

¹² Derzeit (noch) geltende Personalkategorien wie Senior Scientists, Senior Lecturers und ProfessorInnen werden kritisch gesehen.

¹³ Wie schon im Problemaufriss erwähnt, ist das nicht gleichbedeutend mit dem Wunsch, dass diese Stellen „unkündbar“ sind, denn durch das Nicht-Erfüllen von Qualifizierungs- und Evaluierungsschritten ist eine Kündigung durchaus möglich.

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. ForscherInnen 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 ForscherInnen genauso möglich sein. Darauf zu verzichten, soll sich auch nicht negativ auf die weitere Laufbahn auswirken.

Offensichtlichen Vorteile des beschriebenen Faculty-Modells wären die höhere Identifikation der MitarbeiterInnen mit ihrem Departement, eine langfristige Planungsmöglichkeit für ForscherInnen und Departements sowie eine gesteigerte Motivation der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, für das Departement 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.

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. InterviewpartnerInnen 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 bestimmt 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 des Journals spielt hier eine große Rolle. Indirekt ist für das Ansehen des Journals der Impact-Factor 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.“ (Rosa, 2012)

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 WissenschaftlerInnen.

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 muss der/die Forschende wieder „zum Start zurück“. Ein „Scheitern“ der Forschung ist im Grunde aber nicht eingeplant, was dazu führen kann, dass WissenschaftlerInnen 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.

Für manche Themen gibt es nur wenige Journals (oder nur sehr spezifische mit geringem Impact Factor), was weniger Zitationen bedeutet. Forschung in „populärerem“, „konservativen“ Themengebieten ist für die wissenschaftliche Karriere daher vielversprechender. „Randthemen“ bzw. „exotischere“ Fragestellungen 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-AutorInnenschaft oder bewusstes Weglassen von Zitaten aus Konkurrenzgründen sowie eine ungerechtfertigte Selbstzitation, die ebenfalls die Evaluierung verfälscht, seien hier als Probleme angeführt (Gorraiz, 2012).

Durch die quantitative Ausrichtung der Evaluierung werden zudem nicht alle für eine ForscherInnenkarriere 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:¹⁴

„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.“ (Himpele & Ortmann, 2011, S. 99f.).

Die genannten Leistungen, wie Vorträge, Lehre, Konferenzen, Leitungsfunktionen sowie Kommunikation mit der Öffentlichkeit oder mit StakeholderInnen 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.

Evaluierung: 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) entgegengewirkt werden:

Es soll auf die unterschiedlichen Aufgaben, die ForscherInnen 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 StakeholderInnen 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

¹⁴ Der Verweis bezieht sich zwar auf Deutschland – die österreichische Situation ist jedoch sehr ähnlich und lässt sich mit der deutschen gut vergleichen.

Evaluierung von Gruppen, Fachbereichen oder Organisationseinheiten durch unabhängige GutachterInnen wird als sinnvoll erachtet. Sie ist eine Möglichkeit, dem Konkurrenzdruck, der zwischen den einzelnen ForscherInnen (derzeit oft zwangsläufig) herrscht, entgegenzuwirken und die Forschungsgruppe bzw. -leistung als Teamarbeit zu begreifen. Außerdem ermöglicht die Gruppenevaluierung ein sinnvolles Auf-fangen von einzelnen „gescheiterten“ Projekten durch die Gruppe in dem Sinn, dass einzelne ForscherInnen 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 (van der Bellen, 2011). International betrachtet wird jedoch schnell deutlich, dass der FWF im Vergleich zu seinen Schwesterorganisationen in der Schweiz und in Deutschland deutlich niedriger dotiert ist (Unger, 2009). 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 AntragstellerInnen – z.B. beim FWF – hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Eine Zunahme an Fördergeldern blieb jedoch aus. Dies führt dazu, dass ForscherInnen „in einen Wettbewerb hineingetrieben [werden], in dem es nur wenig zu gewinnen gibt“ (Sturn, zitiert in van der Bellen, 2011). Außerdem dreht sich der Prozess des Forschens immer mehr um das Schreiben von Drittmittelanträgen, was für die ForscherInnen einen enormen zusätzlich administrativen Aufwand bedeutet. Die Tendenz, dass ForscherInnen 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 (z.B. direkter Auftrag zu Produktentwicklung) oder zu Schieflagen in der Finanzierung kommen kann, wie dies beispielsweise an der TU Wien der Fall ist: 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 (s. Detaillierte Beschreibung der Situation der Hochschulangehörigen).

InterviewpartnerInnen 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 ForscherInnen diverser Fächer eine Möglichkeit, um überhaupt forschen zu können, was auf das besorgniserregend niedrige Niveau der Forschungsfinanzierung in Österreich hinweist.

Drittmittel: Forderungen

Ausreichende Finanzierung muss ein Grundbaustein für Forschung an den Hochschulen sein. Wie in dem Bericht von Loprieno et al. (2011, S. 15), den Wissenschaftsminister 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“. 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 (→ s. oben) 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 JungwissenschaftlerInnen 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 ForscherInnen müssen stärker forciert werden. 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 entgegengewirkt werden.

Kritische Forschung

Der Begriff „kritische Forschung“ ist schwer abzugrenzen oder präzise zu definieren. „Vom Mainstream abweichend“, „traditionelle Rollenmuster oder Denkstrukturen aufbrechend“ etc. wurden als Kriterien diskutiert, dennoch bestehen in den verschiedenen Wissenschaftsrichtungen große Unterschiede in Bezug darauf, was „kritisch“ genau bedeutet. Daher werden anhand des Beispiels des Studiums der Internationalen Entwicklung (IE) die Schwierigkeiten kritischer Forschung aufgezeigt. Das gewählte Beispiel soll jedoch nicht den Anschein erwecken, dass es ein Studium, etwa jenes der IE gibt, das den Begriff „kritische Wissenschaft“ beanspruchen kann bzw. dass der Bedarf an kritischer Forschung und Lehre mit einem solchen Studium „gedeckt“ ist. Es gibt im Wissenschaftsbereich generell strukturelle Benachteiligungen von kritischer Forschung (→ s. Evaluierung). Jede einzelne Wissenschaftsdisziplin hat kritische Strömungen, die mit spezifischen strukturellen Problemen konfrontiert sind, die es aufzubrechen gilt. Zudem gilt es auch, der zunehmenden Verschulung der Lehrpläne entgegenzuwirken (→ s. Kapitel Qualität der Lehre), weil diese Tendenz offensichtlich das Vortragen kritischerer Forschungsergebnisse und Inhalte verunmöglicht.

Über die Unmöglichkeit, kritische Wissenschaft in Österreich zu betreiben – Chronik der ständigen Abschaffung des Studiums Internationale Entwicklung

Das Studium der Internationalen Entwicklung (IE) an der Universität Wien hat eine junge, aber bewegte Geschichte. 1998 wurde es als Individuelles Diplomstudium von Lehrenden und Studierenden ins Leben gerufen, die eine kritische und wissenschaftliche Erforschung des Konzepts „Entwicklung“ etablieren wollten. Insbesondere ist der transdisziplinäre Ansatz, mit dem „Entwicklung“ betrachtet wird, hervorzuheben. Seit 2002 existiert die Internationale Entwicklung als reguläres Diplomstudium, seit 2009 als Bachelorstudium. Möglich war dies nur durch ständigen massiven öffentlichen Druck von Lehrenden, Studierenden und NGOs auf das Rektorat, das nie einen Hehl aus der Ablehnung des nach ökonomischen Kriterien nicht verwertbaren und politisch unangenehmen Studiums machte.

Als 2010 die Internationale Entwicklung endlich als interfakultäre Forschungsplattform eingerichtet wurde und die Einführung des Masters mit Wintersemester 2011 zugesagt wurde, glaubte die sich im ewigen Kampf gegen Schattendasein und Prekarisierung befindende IE eine Verschnaufpause zu haben – diese währte jedoch nur kurz. Der Master bekam, anders als zugesichert, aufgrund von finanziellen Schwierigkeiten keine Finanzierungszusage vonseiten des Rektorats. Ende 2011 kam der nächste Paukenschlag: Das Rektorat gab bekannt, dass das Bachelorstudium abgeschafft wird – im Gegenzug soll der schon mehrmals zugesicherte Master kommen. Dieser Master soll nach Plan des Rektorats nur von anderen Fakultäten „mitnaschen“ dürfen, womit die Eckpfeiler der eigenständigen Ausgestaltung des Studienplans und dessen Transdisziplinarität ausgehebelt und das Studium ad absurdum geführt werden.

Ein weiterer negativer Aspekt in Zusammenhang mit der Einführung des Masters Internationale Entwicklung besteht darin, dass das Rektorat die Zusage der Finanzierung an Forderungen (inhaltliche Ausgestaltung von Studienplänen) geknüpft hat, die nicht dem Rektorat, sondern dem Senat als demokratisch gewähltem Universitätsgremium zustand – und sogar in erster Lesung¹⁵ als durchführbar befunden wurde. Damit wurde die ohnehin schon existierende demokratische Schiefelage an den Hochschulen informell auf ein unerträgliches Maß ausgeweitet. Das Rektorat versuchte auch in Folge, in der öffentlichen Debatte den Anschein zu erwecken, dass das Studium der Internationalen Entwicklung nicht finanzierbar wäre. Da die Mehrheit der Angestellten aber prekär beschäftigte LektorInnen sind, ist die IE eine der kostengünstigsten Studienrichtungen in Österreich. Diese Chronik zeigt, dass die Unterfinanzierung von Österreichs Hochschulen, die antidemokratischen Strukturen sowie die Abwertung kritischer Lehre und Forschung infolge ökonomischer Bewertungsschemen eine vielfältige und breite Studien- und Forschungslandschaft unmöglich machen. An diesem Beispiel zeigt sich auch klar, dass kritische Wissenschaft möglich wäre – wenn insbesondere die Forderungen, die in diesem Kapitel sowie in den Kapiteln Hochschulorganisation und Hochschulfinanzierung formuliert sind, umgesetzt werden.

¹⁵ Stufe fünf des zehnstufigen Verfahrens zur Erstellung neuer Curricula.

Exkurs: außeruniversitäre Forschungseinrichtungen

Neben den Hochschulen stehen auch die außeruniversitären Forschungseinrichtungen vor großen Problemen – insbesondere finanzieller Natur. Die teils massiven Kürzungen bei der Förderung der Forschungsinstitute und die Sparpolitik der öffentlichen Hand haben sich bereits in den letzten Jahren negativ auf die Forschung ausgewirkt – bis hin zu Schließungen wichtiger Forschungseinrichtungen.

Zwei Beispiele – die Situation sozialwissenschaftlicher Forschungsinstitutionen sowie die der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) – sollen exemplarisch die Probleme außeruniversitärer Einrichtungen veranschaulichen.

Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitutionen

Die bisher starke Präsenz der österreichischen Sozialwissenschaften in der EU-Forschung und die hohen Rückflüsse an Forschungsmitteln aus der EU stehen aufgrund der Unterdotierung der unabhängigen wissenschaftlichen Einrichtungen auf wackeligen Beinen. Die Verschlechterungen treffen auch hier die Schwächsten im Feld: UniversitätsabsolventInnen auf Jobsuche, junge ForscherInnen (in der Mehrzahl Frauen), die an ihrer Reputation arbeiten, und ältere WissenschaftlerInnen ohne sichere Position. Die verbreitete Prekarität der Beschäftigung wird verstärkt und geht auch auf Kosten der wissenschaftlichen Qualität und der Weiterentwicklung der Forschung.

Damit der erhebliche Forschungsbedarf aber in hoher Qualität gedeckt werden kann, soll das in Österreich zweifellos vorhandene Potenzial erhalten und gestärkt werden. Dafür sind neue Anstrengungen in der Forschungspolitik nötig, welche die Institute in die Lage versetzen, die folgenden zentralen Ziele zu erreichen:

- Unabhängige und gesellschaftlich relevante Forschung als Gegengewicht zur Verengung der öffentlichen und politischen Diskurse
- Aufbau von spezialisiertem Know-How und von Dateninfrastrukturen sowie Sicherung der Kontinuität der Forschung
- Nachwuchsförderung durch qualitative Praktika, Jobangebote und Weiterbildung
- Verstärkte Kooperation mit Universitäten und Einbeziehung von DissertantInnen in Forschungsprojekte
- Sicherung der Nachhaltigkeit durch Verbesserung der Arbeitsbedingungen in der Forschung

Neben der gezielten Förderung von Instituten ist eine deutliche Erhöhung der gesamten Forschungsmittel unverzichtbar. Um international eine Rolle spielen zu können, braucht Österreich eigenständige sozialwissenschaftliche Förderprogramme, denn nur so ist eine Integration in sozialwissenschaftliche europäische Maßnahmen zu bewerkstelligen, beziehungsweise kann nur so eine ausreichend große kritische Masse auf hohem Niveau etabliert werden.

Die Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW)

Die Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW) begann bald nach ihrer Gründung auch eigene wissenschaftliche Forschungen und entwickelte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts zur größten außeruniversitären Forschungsinstitution Österreichs. Derzeit sind ca. 1.200 Personen an der ÖAW beschäftigt. Die strukturelle Verflechtung von Gelehrtenversammlung, als welche sie gegründet wurde, und modernem Forschungsbetrieb stellt das größte Hindernis für eine zeitgemäße und demokratische Umstrukturierung der ÖAW dar.

Die aktuelle Situation

Im November 2011 wurde zwischen dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) und dem Präsidium der ÖAW eine Leistungsvereinbarung abgeschlossen, die zu erheblichen realen Budgeteinbußen und damit zum Abbau von Stellen an der ÖAW führt. In dieser prekären Situation kommt die problematische Struktur der ÖAW in besonders ungünstiger Form zum Tragen. Die MitarbeiterInnen waren in diesen Prozess nicht involviert und erhielten auch erst nach der Unterzeichnung Informationen. Daraufhin wurde eine Online-Petition gegen die Kürzungspläne lanciert, die von mehr als 15.000 Personen unterzeichnet wurde. Außerdem wurde die Plattform „Rettet die Österreichische Akademie der Wissenschaften“ gegründet, die unter anderem am 19.12.2011 einen sehr erfolgreichen Aktionstag vor dem Hauptgebäude der ÖAW veranstaltete.

Die Umsetzung der Leistungsvereinbarung sieht Budgetkürzungen für Einrichtungen, die Übertragung von Instituten an Universitäten (von der das größte Einsparungspotenzial erwartet wird) und eine generelle Fokussierung der Tätigkeiten der ÖAW auf wenige Schwerpunkte vor, die wiederum ungleich gefördert werden – was auf Unverständnis der Betroffenen stößt.

Abgesehen vom unmittelbaren Handlungsbedarf in Bezug auf eine sinnvolle, ausreichend dotierte und langfristige Restrukturierung der ÖAW macht diese Situation deutlich, dass es höchste Zeit ist, die Entscheidungsstrukturen in der ÖAW zu verändern. Die Plattform „Rettet die ÖAW“ fordert in diesem Sinne eine institutionelle Verankerung von Mitspracherechten der MitarbeiterInnen der ÖAW sowie Änderungen der internen Gremienstruktur bzw. Sitzungskultur. Zudem wäre es wünschenswert, neue Strukturen zu schaffen, die mehr Raum für Gesellschaftskritik eröffnen. Eine ausführlichere Problembeschreibung und Forderungen finden sich im Anhang.

Zusammenfassung

Der Weg in die Wissenschaften ist ein steiniger – so viel steht fest. DoktorandInnen sehen sich am Weg in die Wissenschaft mit vielen Hürden und Barrieren konfrontiert. Viele ForscherInnen – 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 ForscherInnen zu unbezahlten Überstunden und somit an den Rand der Selbstaussbeutung treibt. Der starke Fokus auf die Quantität der Publikationen rückt die Fülle an sonstigen Aufgaben, die einE WissenschaftlerIn 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 WissenschaftlerInnen als auch Forschungsinhalte betreffen.

Zudem haben Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen meist damit zu kämpfen, dass Forschung nicht jenem Ausmaß ermöglicht wird, das sich Studierende und Forschende wünschen. Die generelle Schwierigkeit, kritische Forschung und Lehre zu betreiben, wurde anhand des Beispiels des Studiums der Internationalen Entwicklung veranschaulicht.

Anknüpfend an die Identifikation von Problemen wurden auch mögliche Lösungsansätze und entsprechende Forderungen erarbeitet. Die Forderung nach einem gemeinsamen Hochschulsektor (siehe Kapitel Hochschulorganisation und -governance) 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 DoktorandInnen: Diese sollen auf Basis eines Grundstipendiums finanziell und sozialrechtlich abgesichert sein. Zudem muss eine gute Betreuung gewährleistet sein. Für jene DoktorandInnen, 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: WissenschaftlerInnen können sich noch während bzw. nach der Promotion über Qualifizierungsschritte weiterentwickeln und im Departement etablieren. In diesem Prozess erhalten wissenschaftliche MitarbeiterInnen 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.

Am Beispiel der außeruniversitären Forschungsinstitute wurde gezeigt, dass diese ebenso wie die Hochschulen unter massiver Unterfinanzierung leiden. Qualitative Wissenschaft braucht ausreichend finanzielle Ressourcen – für diese muss auf beiden Ebenen gesorgt sein.

Literatur:

Appelt, E. (2004). Karriereschere. Geschlechterverhältnisse im österreichischen Wissenschaftsbereich. Wien: Litverlag.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. (2007). Zehn Punkte Programm zur Förderung von Frauen in Wissenschaft und Forschung. Ziele, Handlungsfelder, Maßnahmen. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. (2011). Universitätsbericht 2011. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

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

Haller, M., Wohinz, B. & Wohinz, M. (2002). Karrieren und Kontexte. Österreichs Nobelpreisträger und Wissenschaftler im historischen und internationalen Vergleich. Reihe Passagen Gesellschaft, Wien: Passagen Verlag.

Himpele, K., Keller, A., & Ortmann, A. (2011). Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.

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

Kahlert, H. (2011). Hat Wissenschaft ein Geschlecht? In: BdWi Studienheft 8. Wissenschaft und Geschlecht. BdWi Verlag, Marburg.

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.

Rechnungshof (2011). Frauenförderung an Universitäten, Bund 2011/8, Wien.

Sigl, L. (2011). (Selbst-)Organisierung 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.

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

Online-Zeitung:

Van der Bellen, A. (2011). Forschung via Drittmittel. In: Wiener Zeitung. Verfügbar unter http://www.wienerzeitung.at/meinungen/gastkommentare/427689_Forschung-via-Drittmittel.html [2/2012]

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> [2/2012]

Online Literatur:

Betriebsvereinbarung über die wissenschaftliche Karriere an der Universität Graz 2009. [https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.displayHTML?pNr=141811&pQuery=, [30.1.2012]

Eurodoc Survey I (2011). The First Eurodoc Survey on Doctoral Candidates in Twelve European Countries. Verfügbar

unter <http://www.eurodoc.net/news/2011/09/30/eurodoc-survey-i-report-available-for-download> [2/2012]

ESU Policy Paper (2010). Doctoral Education. verfügbar unter <http://www.esu-online.org/news/article/6064/38/> [2/2012]

Färber, C. (2008). Maßnahmen zur Erhöhung der Chancengleichheit. Berufungsverfahren an deutschen Universitäten. <http://www.scienceblogs.de/for-women-in-science/2008/09/massnahmen-zur-erhöhung-der-chancengleichheit-berufungsverfahren-an-deutschen-hochschulen-ii.php>. [7.2.2012]

Fischer, C. & Reckling, F. (2009). Einflussfaktoren auf Bewilligungswahrscheinlichkeiten im FWF-Entscheidungsverfahren - FWF-Einzelprojekte von 1999 bis 2008. Verfügbar unter http://www.fwf.ac.at/de/downloads/pdf/FWF-Erfolgswahrscheinlichkeit_P-99-08_15-12-2010.pdf [2/2012]

Gorraiz, J. (2012). Bibliometrie. Verfügbar unter <http://www.zbp.univie.ac.at/gj/citation/bibliometrie.htm> [2/2012]
Institut für Internationale Entwicklung, Chronik. (o. J.). verfügbar unter <http://ie.univie.ac.at/das-institut/geschichte/chronik/> [2/2012]

Institut für Höhere Studien (2009). Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. <http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/2009.php> [1.2.2012]

Institut für Höhere Studien (2009). Studierende im Doktorat. Soziale Situation von Doktoratsstudierenden. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_doktoratsstudierende.pdf [18.2.2012]

Kollektivvertrag: ArbeitnehmerInnen der Universitäten 2010. [http://www.uni-graz.at/persaaww_kv_2010_01.pdf; [20.1.2012]

Loprieno, A., Menzel, E. & Schenker-Wicki, E. (2011). Zur Entwicklung und Dynamisierung der österreichischen Hochschullandschaft – eine Außensicht. Verfügbar unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/aussendung/expertenbericht/Bericht_ExpertInnen_Final_110822.pdf [2/2012]

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). Verfügbar unter: http://www.oefeb.at/dokumente/OEFEB_zu_HG.pdf?PHPSESSID=7050bf6ea483ce94589c4247233c2f0c [2/2011].

Österreichische Rektorenkonferenz (ÖRK) (2005). Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Verfügbar unter: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/ME/ME_00341_29/imfname_052520.pdf [2/2011].

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. Verfügbar unter: http://www.frauenakademie.de/projekt/eu_gender-budgeting/img/FAM-GB_management_conclusion_2008.pdf [3/2012]

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 [1.2.2012]

Schwabe, M. (2008). Erhebung „Careers of Doctorate Holders“ (CDH). Statistische Nachrichten 8/2008. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html [1.2.2012]

Statistik Austria (2006). Hochschulstatistik 2005/2006. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html [1.2.2012]

Unidata: http://eportal.bmbwk.gv.at/discoverer/viewer?&cn=cf_a104&nsl=de- [19.2.2012]

Universitätsgesetz 02: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/UG_2002_Stand_1._Jaenner_2009.pdf, [1/2012]

QUALITÄT DER LEHRE

Die Qualität der Lehre ist ein in hochschulpolitischen Debatten stark vernachlässigtes Thema. Im Bereich der Hochschuldidaktik, der Struktur und Curricula Gestaltung eines Studiums und auch in Zusammenhang mit verschiedenen Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Lehre gibt es große Problemfelder sowohl für Studierende, als auch für Lehrende. Diesen Problemen, mit denen Studierende tagtäglich konfrontiert sind, wird in der Hochschulpolitik kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Im Rahmen des Projekts Forum Hochschule wurden diese Problemfelder analysiert, diskutiert und Modelle bzw. Forderungen erarbeitet, um die Qualität der Lehre substantiell zu verbessern. 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 Betroffenheit 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 WissensarbeiterInnen standen der Arbeitsgruppe als ExpertInnen mit inhaltlichem Input zur Seite und wirkten maßgeblich an der Erarbeitung des vorliegenden Papers mit. Methodisch basieren die Ergebnisse 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 Februar 2012 durchgeführt, es nahmen 6566 Studierende aus allen Universitäts- und allen großen Fachhochschulstandorten teil. Die Fragestellungen fokussieren 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 Kategorien 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 selbstständig neues Wissen anzueignen – im Sinne eines interdisziplinären Ansatzes auch über die Grenzen der eigenen Disziplin hinaus. Die Lehre verfolgt nicht nur das Ziel, faktisches Wissen zu erlernen, sondern auch Kompetenzen und Fähigkeiten zu erwerben, die zur Selbstständigkeit, Eigeninitiative und zum Streben nach Erkenntnisgewinn in Lehre und Forschung 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 werden Studierenden die gleichen Chancen eingeräumt. Sowohl in der didaktischen, als auch in der inhaltlichen Gestaltung der Lehre wird sozialer Gerechtigkeit ein hoher Stellenwert beigemessen. Ein weiteres Grundprinzip der Lehre muss es sein, alle Beteiligten in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse miteinzubeziehen. 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

An den Ergebnissen der SORA-Studie sind besonders die Antworten auf Fragestellungen zur Didaktik, zur Wissensvermittlung und –aneignung, zur flexiblen Studiengestaltung und zum Platzangebot auffallend. 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 an der Gestaltung von Lehrveranstaltungen haben.

Im Bereich Wissensvermittlung und –aneignung stimmen beispielsweise nur zwölf 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.

Wissensvermittlung/-aneignung



Abbildung 5: SORA-Studie, Index Wissensvermittlung/-aneignung

Flexibilität



Abbildung 6: SORA-Studie, Index Flexibilität

Im Bereich Platzangebot geben 54 Prozent der Studierenden an, dass sie zumindest gelegentlich mit überfüllten Lehrveranstaltungen konfrontiert sind. 30 Prozent brauchen aufgrund des geringen Angebots an Pflichtlehrveranstaltungen länger für ihr Studium, und 46 Prozent geben an, dass sich ihr Studium aufgrund von Voraussetzungsketten verzögert (→ s. Abbildung 8 – Studienstruktur; vgl. SORA, 2012, S. 75).

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; vgl. SORA, 2012, S. 63).

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 (SORA, 2012).

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 Humboldtschen Bildungsideals und damit des österreichischen Hochschulwesens dar (§ 2 UG). Dennoch bedeuten Lehrverpflichtungen für WissenschaftlerInnen heute eher ein Karrierehindernis als einen wichtigen Teil der wissenschaftlichen Karriere. Die Reputation von WissenschaftlerInnen 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 (Tiber & Schmidinger, 2011, S. 255f.).

Die didaktische Aus- bzw. Weiterbildung stellt einen weiteren Bereich mit großem Veränderungsbedarf dar. An der Universität Wien ist für NeueinsteigerInnen ohne Doktorat ein zweitägiges Seminar als Basisqualifizierung zur Lehre verpflichtend. Für externe LektorInnen, die in manchen Studienrichtungen eine große Mehrheit der Lehrenden darstellen, gilt diese Verpflichtung nicht (Center for Teaching and Learning, ctl.univie.ac.at/qualifizierung/basisqualifizierung). An den meisten anderen Hochschulen gibt es überhaupt keine verpflichtende didaktische Ausbildung und auch keine Angebote für freiwillige Weiterbildung. Studierende sehen in mangelnden didaktischen Fähigkeiten von Lehrenden eines der größten Problemfelder in der Frage der Qualität der Lehre (SORA, 2012).

Rahmenbedingungen: 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 ForscherInnen einfließen und in der Reputation von WissenschaftlerInnen 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).

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 (→ s. Kapitel Wissenschaft und Forschung – Faculty-Modell). 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 – kein 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 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 KollegInnen 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 absolvierten (→ 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 (TeilnehmerInnenzahlen, Infrastruktur, Lehrveranstaltungsdauer etc.) ein wesentlicher Faktor. Momentan stehen jedoch überfüllte Hörsäle, Seminare oder Übungen mit über 50 TeilnehmerInnen und Studienzeitverzögerungen aufgrund von Platzbeschränkungen für einen Großteil der Studierenden auf der Tagesordnung. Wegen steigender Studierendenzahlen verschlechtert sich das ohnehin im internationalen Vergleich schon hinkende Betreuungsverhältnis stetig: Auf eine Professur kamen im Wintersemester 2010 122,8 ordentliche Studierende, das Betreuungsverhältnis hat sich seit 2007 um 18 Prozent verschlechtert (BMWf, 2011, S. 84). So geben 54 Prozent der Studierenden an, dass sie zumindest gelegentlich mit überfüllten Lehrveranstaltungen konfrontiert sind. 30 Prozent brauchen aufgrund des geringen Angebots an Pflichtlehrveranstaltungen länger für ihr Studium (SORA, 2012; → 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.

Ein weiteres Problem, das mit der organisatorischen Gestaltung auftritt, ist die Anwesenheitspflicht bei prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen. 62 Prozent der Studierenden geben an, dass es zu viele Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht gibt (SORA, 2012). 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.

Lehrveranstaltungsformen und Betreuungsverhältnis: 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 TeilnehmerInnenzahlen anzustreben. Die maximalen TeilnehmerInnenzahlen 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) Parallelllehrveranstaltungen eingerichtet – Studierende dürfen nicht abgewiesen werden.

Betreuungsverhältnis in Lehrveranstaltungen

	PI	API	Vorlesung
max. TeilnehmerInnenzahl	25	15	300

PI = Prüfungsimmanente Lehrveranstaltung; API = Anwendungsorientierteprüfungsimmanente Lehrveranstaltung

Tabelle 1: Lehrveranstaltungsformen und Betreuungsverhältnis

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/Übungen 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.

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 (SORA, 2012).

Didaktik



Abbildung 7: 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 (Soyka, 2010, S. 275f.). 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 (SORA, 2012).

Didaktik und Student Centered Learning: 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 (Soyka, 2011, S. 275f.). Dabei ist zu beachten, dass jedeR 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 PartnerInnen 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 WissensempfängerInnen 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 (ESU, 2010, S. 2ff.).

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 (Czollek & Perko, 2008, S. 6ff.).

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 (Soyka, 2011, S. 272f.). 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.

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 EmpfängerInnen, sondern aktiv Handelnde sind. Die Arbeit in Kleingruppen, Diskussionen, selbstständiges 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, dass dies stundenlangen Frontalvortrag 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 – zum Beispiel 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 Inhalt 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 (ESU, 2010, S. 4f.).

Eine kleine Auswahl an interaktiven Methoden zur didaktischen Gestaltung:

- **Verschiedene Diskussionsmethoden** (Schmidinger, 2010, S. 155ff.):
 - Diskussionen im Plenum, in „Murmelgruppen“ (gemeinsam mit dem/der SitznachbarIn), 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**, szenarienorientierte 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.

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 TeilnehmerInnen interaktiv zu gestalten als eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung mit 20 TeilnehmerInnen, kann dennoch dem momentanen Predigtprinzip von Vorlesungen entgegengewirkt werden. Trotz hoher TeilnehmerInnenzahlen 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 (Tieber & Schmidinger, 2011, S. 257f.). Neben den Problemen

der Vereinbarkeit von Lehraufträgen und Forschungsarbeiten für Lehrende, die mit dienstrechtlichen Fragen zusammenhängen (→ s. Kapitel Wissenschaft und Forschung), stellt jedoch auch die Integration von Forschung in der Lehre ein großes Problemfeld dar. Ein Grundprinzip eines 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 (SORA, 2012). Forschung bekommt in vielen Studien keinen Platz – vor allem Studierende eines Bachelor-Studiums haben nur selten die Möglichkeit, selbst Forschungsarbeit zu betreiben.

Forschungsgeleitete Lehre: 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 essenziellen Teil des Studierens und Lernens darstellt. Studierenden die Möglichkeit zu geben, selbstständig zu forschen, bedeutet auch, einem Verständnis von Studierenden als WissensempfängerInnen entgegenzuwirken und sie zu AkteurInnen 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.

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 erarbeiten. 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 Dis-

kriminierungsmustern. 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. 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 (Muckenhuber, 2010, S. 41). 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 (Muckenhuber, 2010, S. 56ff.). 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 Studierenden 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.

Gendergerechte Didaktik: 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“¹.
- **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 miteinbezogen 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?“ (Muckenhuber, 2010, S. 41). Wie können schüchterne Frauen miteinbezogen werden?

Gendergerechte Methoden

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

- **RednerInnenliste mit Reißverschlussystem:** Diskussionen werden mit einer RednerInnenliste 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.

¹ 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 (Krause, 2003, S. 44).

- **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. Vorallem bei Einführungsprüfungen mit vielen TeilnehmerInnen 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 nur zehn Prozent der Studierenden an, dass sie durch die Prüfungsvorbereitung langfristiges Wissen aufbauen (SORA, 2012). 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 (Dolna, 2012). 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 (SORA, 2012).

Prüfungsmodalitäten und Beurteilung: Forderungen

Prüfungsmodalitäten

Das Ziel von Prüfungen darf es nicht sein, Prüfungsinhalte auswendig zu lernen und einzelne, oft unzusammenhängende Fakten wieder zu geben. 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 Abschlussstests 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 miteinbeziehen. 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 NutzerInnenoptimiert, 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 TeilnehmerInnen 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.

Eine weitere Entwicklung im Bereich der digitalen Medien sind neu eingeführte Online-Lehrveranstaltungen bzw. Fernstudien wie das Linzer Multimedia Diplomstudium Rechtswissenschaften. Diese Online-

Angebote, die vor allem für berufstätige Studierende oder Studierende mit Betreuungspflichten einen barrierefreieren Studienzugang mit sich bringen, sind allerdings noch sehr selten und zudem höchst kostenintensiv. Das Fernstudium Rechtswissenschaften kostet allein für den ersten Abschnitt über 800 Euro (Institut für Multimediale Linzer Rechtsstudien, 2012).

Trotz des rasanten Fortschritts online-gestützter Lehre ist ihr Potenzial noch nicht ausgeschöpft, und kann und sie muss weiterentwickelt werden.

Studium und digitale Medien: 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 – Geld allein macht nicht glücklich).

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 (MIT²) begründet wurde und auf dem Grundsatz „Unlocking Knowledge, Empowering Minds“³ aufbaut. Unter einer Creative Commons Lizenz, einer besonderen Art des UrheberInnenrechts, das die Weiterverwendung und Weiterentwicklung, nicht jedoch den kommerziellen Gebrauch legitimiert, sollen Studienunterlagen frei zur Verfügung gestellt werden (Creativecommons.org, siehe <http://creativecommons.org/licenses>). 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 Semesterzeitafel 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 bereit stehen. 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.“* (Halla, 2011, S. 292). Des weiteren trägt dieses Angebot zur besseren Studienorientierung bei, da Einblick in und Information zu einzelnen Studien geschaffen wird.

Halla, 2011, S. 292). Des weiteren trägt dieses Angebot zur besseren Studienorientierung bei, weil Einblick in und Information zu einzelnen Studienrichtungen geschaffen wird.

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 physischen 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.

² MIT OpenCourseWare, siehe <http://ocw.mit.edu/about>

³ Der Grundsatz des Open Courseware ist der freie Zugang von Wissen für alle Interessierten („Unlocking Knowledge“) mit dem Ziel der Emanzipation und der Weiterbildung ohne Barrieren („Empowering Minds“).

Studienstruktur und Curricula Gestaltung

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 (Soyka, 2011, S. 269ff.). So überrascht es nicht, dass heute 67 Prozent der Studierenden angeben, dass ihr Studienplan ihnen nur wenig Flexibilität bietet, ihr Studium zu gestalten (SORA, 2012).

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 wechseln. Auslandsaufenthalte bedeuten heute in fast allen Fällen maßgebliche Studienzeitverzögerungen, weil es kaum zu Anrechnungen kommt (Soyka, 2011, S. 269ff.).

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 (SORA, 2012).

Platzangebot

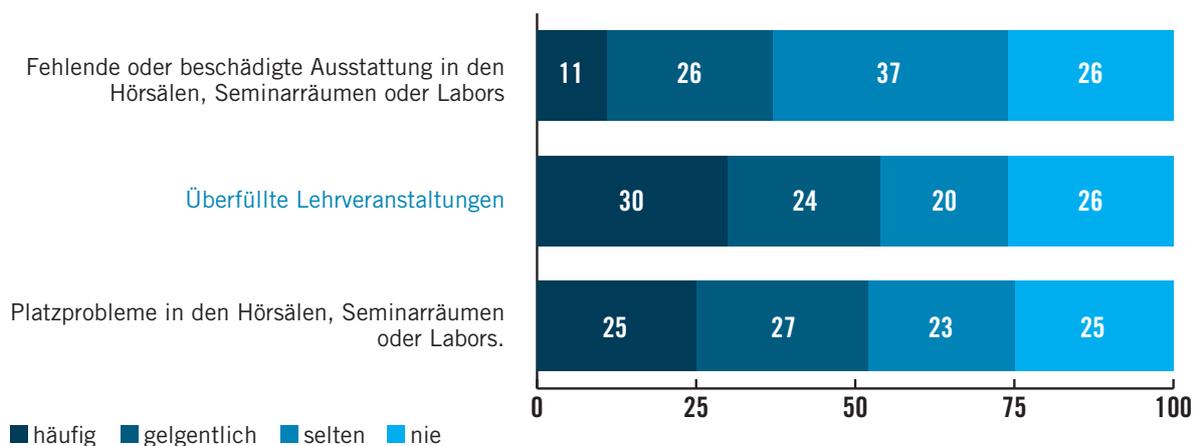


Abbildung 8: SORA-Studie, Index Platzangebot 1



Abbildung 9: SORA-Studie, Index Platzangebot 2

Studienstruktur: 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 (→ s. Qualität der Lehre – Curricula-Gestaltung). 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 (ÖH-Bundesvertretung, 2012, S. 5f.). Studierende im ersten Semester aus ihrem Wunschstudium hinauszuprüfen und sie lebenslanglich für dieses zu sperren – wie derzeit der Fall – kann nicht der Ansatz einer Studienorientierung sein, insbesondere wenn in Betracht gezogen wird, dass in Österreich sowohl die StudienanfängerInnenzahlen als auch die AbsolventInnenzahlen im internationalen Vergleich unter dem Durchschnitt liegen. So liegt der OECD-Durchschnitt der AkademikerInnenquote bei 30 Prozent, in Österreich lediglich bei 19 Prozent (OECD, 2011, S. 47).

Orientierungsphase: 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 zur Ansicht zumindest eine Online-Einführungslehveranstaltung (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 HochschülerInnenschaften 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 Methoden 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 StudentIn 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 miteinberechnet. 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“.

Zeitlicher Ablauf der Orientierungsphase

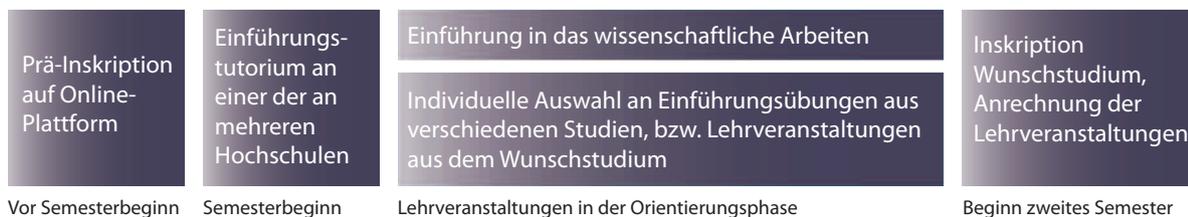


Abbildung 10: Orientierungsphase - zeitlicher Ablauf

Curricula Gestaltung

In der aktuellen österreichischen Rechtslage im Bereich der Curricula Gestaltung 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 (ECTS⁴) Punkten für die unterschiedlichen Studien geregelt. In den §§ 80 und 81 UG werden die wissenschaftlichen Abschlussarbeiten normiert. Im Universitätsgesetz gibt es jedoch keine Bestimmungen, wie viele ECTS-Punkte vergeben werden müssen, sondern nur Größenordnungen, in welchem Zeitausmaß die Arbeiten zu absolvieren sind.

Mit diesen sehr weit gefassten Bestimmungen liegt die Ausgestaltung von Studienplänen in der sogenannten Autonomie der Universitäten. Dadurch kommt es zu sehr unterschiedlichen Strukturen von Curricula (→ s. Anhang). Es ist zu erkennen, dass sehr divergente Größenordnungen für die Anteile an Pflicht- oder Wahl- bzw. freien Wahlfächern existieren. Manche Universitäten haben daher in den letzten Jahren „Mustercurricula“ entworfen, um eine universitätsweite, 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. Auch in diesem Hochschulsektor gibt es keinerlei vorgeschriebene Größenordnungen für 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 verunmöglichen.

Pädagogische Hochschulen (PHs)

Für den Sektor der Pädagogischen Hochschulen regelt das Hochschulgesetz (HG) aus dem Jahr 2005 etwas detaillierter, wie ein Curriculum aufzubauen ist. 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 Studien zu erwerbenden ECTS-Punkte enthalten. Außerdem wurde eine Verordnung erlassen, die nähere Bestimmungen zur Curricula Gestaltung enthält. Diese Verordnung gibt genaue ECTS-Grenzen für Studienfachbereiche vor und regelt den modularen Aufbau der PH-Studiengänge.

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. Dem widerspricht jedoch der Gedanke, dass Studien gleichwertig aber funktionsdifferenziert sein sollen. Hochschulen sollen sowohl wissenschaftlich-berufsfeldorientierte, als auch wissenschaftlich-disziplinerorientierte Studien anbieten (Novak, 2005, S. 35). *„Diese Harmonisierungs-Entwicklung lässt sich schließlich auch an*

⁴ 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.

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.“ (Novak, 2005, S. 36).

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.

Curricula Gestaltung: Forderungen

Folgende Größenordnungen 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)
- 50 Prozent der ECTS aus Pflichtlehrveranstaltungen sollen PI bzw. API sein

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

	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 2: 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 (Kreisky, 2004, S. 28ff.). 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 AbsolventInnen die Hochschule, ohne sich im Rahmen des Studiums auch nur einmal mit Geschlechterverhältnissen auseinandergesetzt zu haben.

Frauen- und Geschlechterforschung: Forderungen

Frauen- und Geschlechterforschung muss fixer Bestandteil jedes Studiums sein, weil die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen eine wichtige Säule jeder 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“* (§ 24 Frauenförderungsplan der JKU).

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 eigenen 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.⁵

⁵ Vgl. Institut für Frauen- und Geschlechterforschung an der JKU, <http://www.jku.at/ifg/content/e147790>

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, nicht aber externe Evaluierungen durch Agenturen, Rankings, universitätsumfassende Qualitätssicherungssysteme, Qualifikationsrahmen oder die Qualitätssicherungsagentur AQA.A mit dem neuen Qualitätssicherungsgesetz behandelt.

Die Lehrveranstaltungsevaluierung ist oft nicht transparent. Studierende geben in einen (Online-) Fragebogen ihre Erfahrungen und Kritiken ein und wissen nicht, was nach dem Absenden der Daten damit passiert. An manchen Hochschulen können Lehrende sogar verhindern, dass ihre Evaluierungsergebnisse 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 „anden Pranger stellen“ ausgeschlossen ist.

Folgende Eckpunkte bzw. Fragestellungen der Lehrveranstaltungsevaluierung wurden 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?

Evaluierung: 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 relativ 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 der häufig verwendete 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 Ergeb-

nisse 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 auf einen Teil der Ergebnisse Zugriff haben. Es ist dabei vor allem auf die transparente Darstellung, 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 (→ s. Kapitel Hochschulorganisation und -governance – Gremien) brauchen quantitativ vergleichbares Feedback bezüglich Aufbau und Struktur des Studiums sowie der Lehrveranstaltungen, die es umfasst.

Als Konsequenzen von kritischen bzw. negativen Evaluierungen soll ein transparent dargestellter Stufenbau von Eskalationsschritten erstellt werden. In erster Linie braucht es positive Konsequenzen, um weitere negative Evaluierungen zu verhindern und 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 braucht es dazu ein Zentrum für Didaktik und Hochschullehre. Dieses Zentrum soll einerseits die Evaluierung weiterentwickeln, den Umgang mit Ergebnissen und Daten überprüfen und andererseits auch Weiterbildungskurse anbieten und organisieren.

Eine Konsequenz aus 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 für anonyme Interviews – besonders von Betroffenen – gegeben sein.

Neben den positiven Konsequenzen soll daher auch die Möglichkeit der Entziehung der Lehrbeauftragung, der Leitung der Lehrveranstaltung oder, in letzter Konsequenz, auch die Kündigung des Dienstverhältnisses stehen.

Generell ist bei der Erarbeitung eines Eskalationsstufenbaus darauf zu achten, dass die Entscheidungen darüber, welche Konsequenzen durch welche Ereignisse ausgelöst werden, bei einem demokratischen Gremium liegen. 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 Studienplan-Bestimmungen, die sich nicht auf den Inhalt beziehen (z.B. Anwesenheitspflicht, Prüfungsmodalitäten, Teilnahmebeschränkungen – Reichmann, 2007, S. 38).

„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.“ (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 transparent zu machen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Bereich der Qualität der Lehre großer hochschulpolitischer Handlungsbedarf besteht – sowohl in Bezug auf die Rahmenbedingungen und die Hochschuldidaktik, als auch bezüglich der Studienstruktur und der Curricula Gestaltung. 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 Curricula Gestaltung sind umgehend Schritte zur Behebung der in der Umsetzung des Bologna-Prozesses entstandenen Fehler einzuleiten. Studierende müssen mehr Wahlfreiheiten und Flexibilität in der Gestaltung ihres Studiums bekommen, Studierenden 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 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.

Literatur

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

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

ESU – European Student's 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 HochschülerInnenschaft (Hg.in). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag, Wien.

JKU – Johannes Kepler Universität Linz. Frauenförderungsplan der Johannes Kepler Universität Linz, Linz.

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, S. 23-43.

Muckenhuber, J. (2010). Diskussionsmethoden in Lehrveranstaltungen. In: Muckenhuber, J.; Schmidinger, T.; Tieber, C. (Hg.innen): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in Diskussion. Lit Verlag, Wien, S. 41-62.

Novak, M. (2005). Zur (Un-)Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse an FHs und Universitäten. Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zfhr, 2, 34-38.

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

Reichmann, G. (2007). Evaluierung von Studienplänen. Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zfhr 2007, S. 37-45.

Schmidinger, T. (2010). Diskussionsmethoden in Lehrveranstaltungen. In: Muckenhuber, J.; Schmidinger, T.; Tieber, C. (Hg.innen): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in Diskussion. Lit Verlag, Wien, S. 155-160.

SORA Institute for Social Research and Consulting Ogris & Hofinger GmbH (2012). Österreichische HochschülerInnenschaft Bundesvertretung (Auftraggeberin). Qualität der Lehre, Wien.

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

Online-Quellen

Center for Teaching and Learning. In die universitäre Lehre starten - Basisqualifizierung für EinsteigerInnen. Verfügbar unter <http://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/basisqualifizierung/> [10.02.2012]

Creativecommons.org. About The Licenses. Verfügbar unter <http://creativecommons.org/licenses/> [20.12.2011]

Dolna, V. (2012). Letzte Chance, vorbei. Verfügbar unter <http://www.furche.at/system/showthread.php?t=21212> [02.03.2012]

Institut für Frauen- und Geschlechterforschung an der Johannes Kepler Universität Linz. Verfügbar unter <http://www.jku.at/ifg/content/e147790/> [10.02.2012]

Institut für Multimediale Linzer Rechtsstudien (2012). Multimedia-Diplomstudium Rechtswissenschaften. Verfügbar unter <http://www.linzer.rechtsstudien.at/de/12/158.html> [02.03.2012]

Massachusetts Institute of Technology Open Courseware. Unlocking Knowledge, Empowering Minds. Verfügbar unter <http://ocw.mit.edu/about/> [20.12.2011]

Österreichische HochschülerInnenschaft Bundesvertretung (2012). Steopwatch. Evaluationsbericht der ÖH Bundesvertretung zur STEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase). Verfügbar unter http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/STEOPWATCH_Evaluationsbericht.pdf [11.03.2012]

SOZIALE ABSICHERUNG

Betrachtet man die staatlichen Mechanismen zur sozialen Absicherung Studierender im Verlauf der letzten beiden Jahrzehnte, zeigt sich ein ambivalentes Bild: Der Einführung innovativer Förderinstrumente („SelbsterhalterInnenstipendium“, Studienabschluss-Stipendium, Mobilitätsstipendium) steht eine ganze Reihe von expliziten Kürzungen gegenüber.

Im Zuge des Sparpakets 1996/97 wurden unter anderem die Freifahrt für Studierende und die kostenfreie Anrechnung von Studienzeiten auf den Pensionsanspruch abgeschafft.

2001 bescherte die damalige schwarz-blaue Bundesregierung den Studierenden erstmals seit 1972 wieder Studiengebühren (die 2008 wieder teilabgeschafft wurden).

Das neuerliche Sparpaket 2010/11 traf Studierende am härtesten: Der Bezug der Familienbeihilfe wurde um zwei Jahre gekürzt, die 13. Familienbeihilfe und der Zuschuss zur studentischen Selbstversicherung wurden gestrichen. Bis 2013 wird außerdem die Bundesförderung für Studierendenheime auslaufen.

Durch die permanente Nicht-Anpassung der Studienbeihilfe an die Inflation verliert diese an Wert: Im Jahr 2000 betrug die Höchststudienbeihilfe 606 Euro im Monat, der Ausgleichszulagenrichtsatz¹ 604,06 Euro. Im Jahr 2012 beträgt die Höchststudienbeihilfe 679 Euro im Monat, der Ausgleichszulagenrichtsatz jedoch 814,82 Euro. Das bedeutet, dass der Ausgleichszulagenrichtsatz in diesem Zeitraum um 35 Prozent erhöht wurde, die Höchststudienbeihilfe hingegen nur um zwölf Prozent.

Aufgrund der Berechnungssystematik der Studienbeihilfe wird der Kreis der BezieherInnen beständig kleiner.² 2008 wurden noch 209 Millionen Euro an knapp 50.000 StudienbeihilfebezieherInnen ausbezahlt, 2010 nur mehr 184 Millionen Euro an gut 45.000 StudienbeihilfebezieherInnen (parlamentarische Anfragebeantwortung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF), 10.03.2011).

Diese Systematik ist den Verantwortlichen durchaus bekannt, wurden doch im Sparbudget 2010/2011 laut Vortrag an den MinisterInnen-Rat Einsparungen von 52 Millionen Euro bis 2013 unter dem Titel „keine Novelle zum StuFG“³ (= keine Inflationsanpassung) prognostiziert.

Abseits expliziter Kürzungen verliert die Familienbeihilfe auch durch die kalte Progression an Wert: Im Jahr 2000 bekamen Eltern für ein studierendes Kind jährlich 1.744,20 Euro Familienbeihilfe, im Jahr 2012 sind es 1.832,40 Euro; inflationsangepasst müssten es jedoch 2.180,25 Euro sein.

Laut Studierenden-Sozialerhebung 2009 beziehen 18 Prozent der Studierenden Studienbeihilfe in der Höhe von durchschnittlich 280 Euro pro Monat, sieben Prozent erhalten ein SelbsterhalterInnenstipendium, das mit durchschnittlich 623 Euro pro Monat deutlich höher ist. Für etwas mehr als jedeN zweiteN StudierendeN wird Familienbeihilfe bezogen.

Die Verschlechterung der Fördersituation setzt einen Teufelskreis in Gang. Die verschlechterte öffentliche Unterstützung führt dazu, dass immer mehr Studierende neben ihrem Studium einer immer zeitintensiveren Erwerbstätigkeit nachgehen, um sich ihr Studium finanzieren zu können. Dies geht zulasten der Studienintensität und führt in weiterer Folge oft zum Verlust der Beihilfen, weil der geforderte Leistungsnachweis nicht erbracht werden kann. Daraufhin muss wieder die Erwerbstätigkeit ausgeweitet werden – zulasten der Studienintensität.

¹ de facto die gesetzliche Mindestpension.

² Im Jahr 2006 bezogen 18,6 Prozent der Studierenden „reguläre“ Studienbeihilfe, im Jahr 2009 waren es nur mehr 18 Prozent (Institut für Höhere Studien (IHS), 2009, S. 305)

³ Studienförderungsgesetz, BGBl 609/1993.

Zusätzlich sind mehrere tausend Studierende nicht krankenversichert.

Ein gravierendes Problemfeld der Studienförderung ist daher die zu geringe Höhe der Unterstützungsleistungen.

Ein weiteres großes Problem stellt die mangelnde Treffsicherheit der Studienförderung dar, weil sie auf einem veralteten Familien- und Studierendenbild aufbaut und mit ihrer Systemlogik bestimmte Gruppen benachteiligt bzw. ausschließt.

Studierende werden hauptsächlich als Kinder ihrer Eltern betrachtet. Abhängig von ihrem Einkommen sind Eltern prinzipiell dazu verpflichtet, ihren Kindern bis zum Ende ihrer Ausbildung, das heißt bis zum Ende des Studiums, Unterhalt zu leisten. Ist das Einkommen der Eltern, das durch den Bezug von Familienbeihilfe gestützt werden soll, zu niedrig, um ihren Kindern einen zum Leben ausreichenden Unterhalt zu leisten, wird die Differenz durch die Studienbeihilfe ausgeglichen.

Jedoch krankt dieser Ansatz in drei wesentlichen Bereichen:

1. Studierende werden ungeachtet ihres Alters als Anhängsel ihrer Eltern betrachtet.
2. Es wird pauschal vorausgesetzt, dass der errechnete Unterhalt auch tatsächlich von den Eltern zu den Studierenden fließt. Dies trifft aber in vielen Fällen nicht zu.
3. Die Studierendenschaft wird immer heterogener – nicht nur 18jährige MaturantInnen beginnen ein Studium. Dies berücksichtigt die Studienförderung aber nicht entsprechend.

Die Studienförderung baut großteils auf einem Studierendenbild auf, dem zwar die Mehrheit der Studierenden entspricht, das aber auch viele außen vor lässt.

Abseits von unterstützenden bzw. ausgleichenden monetären Transfers darf nicht außer Acht gelassen werden, dass „soziale Absicherung“ im Kontext der Lebensrealität Studierender mehr bedeutet als Geldleistungen.

Gerade in den Bereichen Wohnen (steigende Benützungsentgelte in Studierendenheime durch die Einstellung öffentlicher Förderungen), Ernährung (Erhöhung der Mensenpreise), Mobilität (Semestertickets nur für bestimmte Studierendengruppen) und Materialien für das Studium (z.B. teure Standardwerke) ist die Bereitstellung eines entsprechenden kostengünstigen Angebots von großer Bedeutung.

Dementsprechend ist auch dieses Kapitel aufgebaut: Nach der Beschreibung der Methodik werden im Unterkapitel Daten und Fakten anhand eines Zusatzberichts der Studierenden-Sozialerhebung des IHS Subgruppen von Studierenden definiert, die Studierendenrealitäten abbilden können. Danach werden konkrete Forderungen zu folgenden Themenbereichen präsentiert: Unterstützung, die zum Leben reicht; Unterhaltsverpflichtung und Einkommensgerechtigkeit; Grundstipendium; Altersgrenzen und die Vielfalt von Bildungsverläufen; Studium und/oder Arbeit; Geld allein macht nicht glücklich; Wohnen; Studieren mit Kind; Recht auf gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Internationales.

Methodik

Koordiniert vom Referat für Sozialpolitik der ÖH Bundesvertretung hat sich die Arbeitsgruppe „Soziale Absicherung“ formiert, die in mehreren Arbeitsgruppentreffen mit Unterstützung der MitarbeiterInnen der Plattform Generation Praktikum, der Initiative arbeiterkind.at und der GPA-djp-StudentInnen unter wissenschaftlicher Begleitung von MitarbeiterInnen des Instituts für Höhere Studien (IHS) neue Sichtweisen auf und Verbesserungsvorschläge für die soziale Absicherung Studierender erarbeitet hat.

Die Ergebnisse bzw. die identifizierten Problemkreise stützen sich vor allem auf die Daten der Studierenden-Sozialerhebungen, die regelmäßig vom IHS durchgeführt wird, auf die Erfahrungswerte aus der beratenden Tätigkeiten des ÖH-Sozialreferats, auf die Expertise der Plattform Generation Praktikum sowie das Know-How der GPA-djp-StudentInnen und der Initiative arbeiterkind.at.

Die Arbeitsgruppe ist sich dessen bewusst, dass gewisse Themenbereiche (z.B. das Schulsystem, der Arbeitsmarkt sowie die Gesundheits-, Familien- und Gleichstellungspolitik) auch Teil der Hochschulpolitik sein müssen – es gibt jedoch Problemlagen, deren Auswirkungen zwar im Hochschulsektor bemerkbar sind, deren Lösung aber in anderen Politikfeldern zu suchen ist.

Daten und Fakten

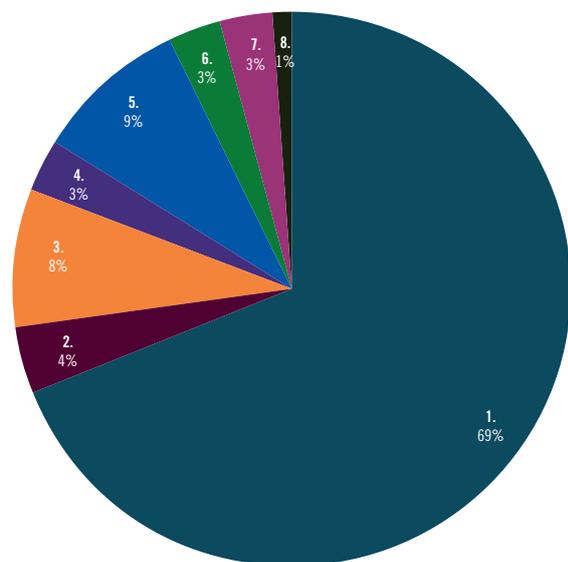
Zentraler Analyseansatz der Arbeitsgruppe war, Studierende nicht als homogene Gruppe zu begreifen (die sie ja nicht sind), sondern in einzelne Subgruppen zu unterteilen, um gezielter auf einzelne Problemfelder eingehen zu können. Dabei wurde einerseits zwischen Studierenden mit unmittelbarem und verzögertem Studienbeginn und andererseits zwischen Bildungs- und BildungsausländerInnen unterschieden.

Studierende mit verzögertem Übertritt beginnen ihr erstes Hochschulstudium mindestens zwei Jahre nach Erwerb der Matura oder verfügen über einen alternativen Hochschulzugang (Studienberechtigungs- bzw. Berufsmatura) (Zusatzbericht zur Studierenden-Sozialerhebung 2009 über StudienanfängerInnen).

BildungsinländerInnen haben ihre Studienberechtigung im Inland, BildungsausländerInnen die ihrige im Ausland erworben.

Anhand von Sekundäranalysen der Studierenden-Sozialerhebung 2009 zeigt sich, dass Studierende mit verzögertem Übertritt dahingehend weiter unterschieden werden sollten, ob sie vor Studienbeginn erwerbstätig waren, und ob sie während des Studiums erwerbstätig sind. Um die soziale Situation von BildungsausländerInnen besser erfassen zu können, wurden diese noch nach ihrer Erstsprache (Deutsch, Nicht-Deutsch) und StaatsbürgerInnenenschaft (EU, Nicht-EU) unterschieden. Eine eigene Gruppe stellen Seniorenstudierende dar. Daraus ergeben sich zumindest die folgenden acht Gruppen von Studierenden:⁴

Verschiedene Gruppen unter den Studierenden



1. BildungsinländerInnen, unmittelbarer Studienbeginn
2. BildungsinländerInnen, verzögerter Studienbeginn, vor und während des Studiums regelmäßig erwerbstätig
3. BildungsinländerInnen, verzögerter Studienbeginn, vor dem Studium regulär erwerbstätig, während des Studiums nicht erwerbstätig
4. BildungsinländerInnen, verzögerter Studienbeginn, vor dem Studium nicht erwerbstätig
5. BildungsausländerInnen, Erstsprache Deutsch
6. BildungsausländerInnen, Erstsprache nicht Deutsch, EU-BürgerIn
7. BildungsausländerInnen, Erstsprache nicht Deutsch, nicht EU-BürgerIn
8. Ältere Studierende (>= 40 Jahre)

Basis: Alle Studierenden in Österreich exklusive DoktorandInnen (n=39.202 Personen).

Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Abbildung 11: Anteile verschiedener Gruppen unter den Studierenden

Nachfolgend die Definitionsmerkmale der einzelnen Gruppen und Besonderheiten. Die Daten entstammen einer Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2009. Sie beziehen sich auf alle Studierenden in Österreich, exklusive DoktorandInnen.

⁴ Bei BildungsausländerInnen wurde deshalb nicht aufgrund von Erwerbstätigkeit unterschieden, da der Vergleich zu österreichischen Studierenden arbeitsrechtlich nicht möglich ist und andere Merkmale – wie eben die Sprache, oder die Staatsangehörigkeit wichtigere Unterscheidungsmerkmale für die Gruppe ausländischer Studierender sind.

Definitionsmerkmale der einzelnen Studierendengruppen⁵

Gruppe	1	2	3	4	5	6	7	8	Alle
Durchschnittsalter bei Erhebung	25,0	31,9	29,4	26,9	24,9	26,1	27,1	52,0	26,2
Durchschnittsalter bei Erstzulassung	19,7	27,1	25,8	22,4	21,7	22,3	22,6	48,0	21,3
Frauenanteil	55,7%	40,3%	48,1%	42,0%	54,2%	70,0%	51,0%	53,3%	54,2%
Anteil aus niedriger Schicht (nur wenn inländische Eltern)	15,6%	36,8%	34,7%	18,2%	14,0%	n.a.	n.a.	52,6%	18,9%
Anteil aus hoher Schicht (nur wenn inländische Eltern)	19,2%	4,5%	5,8%	14,2%	30,2%	n.a.	n.a.	2,3%	17,0%
Anteil mit Kind(ern)	5,8%	22,9%	17,1%	10,2%	3,0%	8,0%	12,4%	81,7%	8,5%
Davon Alleinerziehende (nur Studierende mit Kind(ern) unter 27 Jahren)	15,2%	11,0%	18,1%	18,3%	17,3%	6,8%	25,2%	17,8%	15,9%
AHS-Matura	59,6%	13,3%	13,1%	41,8%	0%	0%	0%	17,4%	44,2%
BHS-Matura	39,1%	54,7%	47,8%	25,4%	0%	0%	0%	23,8%	34,0%
Ohne Matura	1,3%	32,0%	39,2%	32,8%	0%	0%	0%	45,2%	6,8%
Ausländische Studienberechtigung	0%	0%	0%	0%	100%	100%	100%	13,7%	14,9%
Wissenschaftliche Universitäten	83,4%	58,3%	71,5%	74,5%	85,1%	80,5%	89,8%	74,2%	81,3%
Kunstiniversitäten	2,0%	0,4%	2,9%	5,2%	4,8%	13,5%	7,0%	0,8%	2,8%
Fachhochschulen	11,4%	38,4%	19,7%	14,9%	8,6%	5,2%	2,8%	14,5%	12,6%
Pädagogische Hochschulen	3,2%	2,9%	5,8%	5,4%	1,5%	0,8%	0,3%	10,5%	3,3%
Anteil mit Doppelstudium	24,9%	10,2%	14,2%	18,2%	21,9%	17,6%	15,6%	6,6%	22,3%
Studienbeihilfe	20,2%	2,2%	10,6%	22,3%	n.a.	n.a.	n.a.	0,2%	18,3%
SelbsterhalterInnen-Stipendium	1,3%	7,0%	56,0%	4,6%	n.a.	n.a.	n.a.	0,2%	6,6%
Während des Semesters erwerbstätig	60,9%	100%	55,0%	63,6%	53,2%	56,9%	51,3%	65,3%	61,2%
NUR Erwerbstätige: Stunden Erwerbstätigkeit	18,5	38,9	12,1	19,2	14,9	20,4	18,6	33,7	19,7
ALLE: Stunden Erwerbstätigkeit (nicht Erwerbstätige = 0 Stunden)	11,2	38,9	6,3	12,2	7,8	11,2	9,3	21,6	12,0
ALLE: für das Studium aufgewendete Stunden (Lehrveranstaltungen und Sonstiges)	30,2	21,4	33,8	29,3	33,3	33,4	33,5	24,2	30,4
ElternwohnerInnen	24,4%	8,7%	10,4%	15,7%	3,9%	7,0%	7,6%	0,4%	19,3%
WG-BewohnerInnen	20,6%	5,6%	17,1%	22,8%	46,1%	19,4%	11,1%	0,4%	21,5%
Studierendenwohnheim	9,6%	0,7%	5,1%	8,1%	12,5%	18,1%	30,0%	0,6%	9,9%
Schlecht mit finanziellen Mitteln auskommen	23,6%	20,2%	35,1%	33,3%	23,9%	30,5%	51,6%	19,9%	25,7%
Anteil der Studierenden mit Behinderung/gesundheitlicher Beeinträchtigung	20,5%	15,3%	17,9%	20,4%	20,2%	17,2%	15,5%	19,5%	19,8%
Studienmotiv Berufsausbildung	42,9%	2,7%	4,4%	24,1%	42,1%	38,2%	21,9%	0,8%	36,7%
Studienmotiv Weiter-/Umbildung	17,9%	74,0%	64,3%	31,8%	15,6%	20,5%	28,0%	73,2%	24,7%

Basis: Alle Studierenden in Österreich exklusive DoktorandInnen (n=39.202 Personen).

Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2009.

5 Abkürzungen: n.a.: nicht angegeben. AHS: Allgemein bildende höhere Schule. BHS: Berufsbildende höhere Schule.

5 Abkürzungen: n.a.: nicht angegeben. AHS: Allgemein bildende höhere Schule. BHS: Berufsbildende höhere Schule.

Zentrale Probleme verschiedener Studierendengruppen

1	Das entscheidende Charakteristikum dieser Gruppe ist, dass sich ihre soziale Situation mit steigendem Alter (und Studienfortschritt) stark verändert bzw. zumeist deutlich verschlechtert. Zuwendungen der Eltern und Bezug von Studienbeihilfe gehen zurück, finanzielle Schwierigkeiten nehmen insbesondere ab einem Alter von 25/26 Jahren stark zu und die Erwerbstätigkeit wird in einem Maße ausgeweitet, dass das Studium deutlich darunter leidet. Die Kürzung der Bezugsdauer der Familienbeihilfe im Jahr 2011 verschärft diese Situation bzw. verlagert sie um zwei Jahre nach vor.
2	Universitätsstudierende dieser Gruppe haben von Studienbeginn an große Probleme ihr Studium mit dem hohen Erwerbsausmaß (oft Vollzeit) zu vereinbaren – auch weil Universitäten die Existenz dieser Studierenden weitgehend ignorieren. Daher sind die Abbruchquoten in dieser Gruppe gerade während der ersten Semester besonders hoch. Fachhochschulstudierende dieser Gruppen leiden unter der hohen Gesamtbelastung aus Erwerbstätigkeit und Studium, die über fünf Jahre (Bachelor plus Master) bei mehr als 60 Stunden pro Woche liegt – bei deutlich verkürzten Ferienzeiten.
3	Diese Gruppe hängt in hohem Ausmaß von SelbsterhalterInnenstipendien ab, ohne die viele von ihnen wohl gar kein Studium aufgenommen hätten. BezieherInnen von SelbsterhalterInnenstipendien gehören zur Gruppe mit den größten finanziellen Schwierigkeiten, weil sie in der Regel bereits älter sind, in einer eigenen Wohnung leben und zum Teil auch Familie (PartnerIn, Kind(er)) haben.
4	Diese Gruppe liegt zwischen Gruppe 1 (unmittelbarer Übergang) und den beiden Gruppen mit verzögertem Übertritt (2, 3). Der Grund für die Verzögerung ist nicht bekannt, ist aber jedenfalls nicht Erwerbstätigkeit in regelmäßigem Umfang. Ihre Problembereiche hängen stark von ihren Finanzquellen ab: Tragen Eltern oder eine Studienbeihilfe zur Finanzierung bei, so ähnelt ihre Problemlage jener der Gruppe 1. Ist Erwerbstätigkeit die Haupteinnahmequelle (15 Prozen sind Vollzeit erwerbstätig), so ähnelt die Problemlage eher jener der Gruppe 2. Insgesamt verfügt diese Gruppe über das geringste Budget aller BildungsinländerInnen.
5	BildungsausländerInnen mit Erstsprache Deutsch setzen sich großteils aus zwei Gruppen zusammen, die sich auch hinsichtlich ihrer sozialen Situation deutlich unterscheiden: Studierende aus Deutschland und Studierende aus Südtirol. Während unter den Studierenden aus Deutschland viele erst seit kürzerer Zeit in Österreich studieren (also jünger sind und noch stärker von den Eltern unterstützt werden) und zudem aus eher gehobenen Schichten stammen, kommen Studierende aus Südtirol eher aus niedrigeren Schichten mit dementsprechenden finanziellen Problemen (siehe Zusatzbericht „Internationale Studierende“ zur Studierenden-Sozialerhebung 2009).
6	Viele Studierende dieser Gruppe kommen aus Osteuropa. Sie werden relativ stark von ihren Familien unterstützt und haben Erwerbseinkünfte, in etwa in der gleichen Höhe wie die Studierenden mit unmittelbarem Übertritt (Gruppe 1), müssen dafür jedoch mehr Arbeitsstunden aufwenden. Abgesehen davon ähneln ihre Problemlagen stark jener der Gruppe 1.
7	Diese Gruppe verfügt über das geringste Gesamtbudget (obwohl diese Studierenden zu den älteren aller Vergleichsgruppen gehören). Die Erwerbsquote ist die geringste aller Vergleichsgruppen – auch weil viele über keine Arbeitserlaubnis verfügen. Die Finanzierung des Lebensunterhaltes ist das größte Problem, was sich auch in dem weit überdurchschnittlichen Anteil an BewohnerInnen von Studierendenheimen zeigt. Unter jenen, die Kinder haben, ist der Anteil der Alleinerziehenden mit 25 Prozent überdurchschnittlich hoch, was in dieser Subgruppe die finanziellen Schwierigkeiten nochmals erhöht.
8	Diese Gruppe wurde vor allem aus Gründen der vollständigen Darstellung gebildet. Auf sie wird an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen, weil ihnen in der Regel andere Instrumente der sozialen Sicherung, wie zum Beispiel Pension, zugänglich sind.

Tabelle 4: Zentrale Problembereiche der verschiedenen Studierendengruppen

Soziale Absicherung: Forderungen

Mehrere tausend Anfragen bzw. Anträge auf Studienunterstützung/Sozialfonds, die vom Sozialreferat der ÖH-Bundesvertretung in den letzten vier Jahren behandelt wurden, bestätigen ebenso wie diverse Studien die Dringlichkeit der dargelegten Problematik.

Unterstützung, die zum Leben reicht

Die derzeitige Höchststudienbeihilfe (inklusive Familienbeihilfe) liegt bei 679 Euro im Monat und damit weit unter allen anderen Werten, die zur Existenzsicherung definiert sind (Mindestsicherung: ca. 750 Euro; Ausgleichszulagenrichtsatz: ca. 815 Euro). Die durchschnittlich ausbezahlte Studienbeihilfe liegt deutlich darunter.

Dadurch sind Studierende auf zusätzliche Einnahmequellen angewiesen, um sich ihr Studium zu finanzieren: Im Wesentlichen sind das Unterstützungen durch die Eltern und Erwerbstätigkeit, die jedoch den Studienfortschritt hemmt.

Davon betroffen sind vor allem BildungsinländerInnen, also die Gruppen 1 bis 4 (→ s. Daten und Fakten).

Maßnahmen:

- Anhebung der Höchststudienbeihilfe auf ein existenzsicherndes Niveau
- Wertsicherung der Studienbeihilfe
- Anpassung von zusätzlichen Unterstützungen (Fahrtkostenzuschuss, Versicherungskostenzuschuss, etc.) an die realen Gegebenheiten

Unterhaltsverpflichtung und Einkommensgerechtigkeit

Das durch Rechtsprechung geschaffene und nicht allgemein bekannte österreichische Unterhaltsrecht (Tews, 2008) verpflichtet Eltern, für ihre Kinder bis zum „Eintreten der Selbsterhaltungsfähigkeit“ – gleichbedeutend mit dem Abschluss der (Aus-)Bildung – Unterhalt zu leisten. Eine ähnliche Denkweise liegt dem Studienförderungsgesetz zugrunde.

Dies ist deshalb problematisch, weil Studierende damit ungeachtet ihres Alters als Anhängsel ihrer Eltern betrachtet werden. Außerdem kommen Eltern ihrer Unterhaltsverpflichtung nicht immer nach oder knüpfen diese an Bedingungen wie eine bestimmte Studienwahl oder einen bestimmten Studienort.

Die Höhe der Unterhaltsleistung ist maßgeblich mit der Definition des Einkommensbegriffs verknüpft: Pauschalierte Steuervorschreibungen und Gestaltungsmöglichkeiten bei der Steuererklärung führen zu Ungleichbehandlungen zwischen selbstständigen und unselbstständigen Einkünften (Marterbauer, 2007).

Anders als bei unter 18jährigen gibt es keine staatliche Stelle, die bei nicht geleistetem Unterhalt finanziell einspringt. Die einzige Möglichkeit für Studierende, nicht geleisteten Unterhalt von den Eltern/einem Elternteil einzufordern, ist, die eigenen Eltern zu verklagen – ein harter Schritt, den viele scheuen, und der aufgrund der Verfahrensdauer ihre unmittelbare Notlage nicht auflöst.

Davon betroffen sind vor allem BildungsinländerInnen, also die Gruppen 1, 3 und 4 (→ s. Daten und Fakten).

Aus Sicht der ÖH sind Studierende erwachsene, eigenständige Persönlichkeiten und müssen – wie auch in skandinavischen Ländern – losgelöst von ihren Eltern und deren finanzieller Leistungsfähigkeit betrachtet werden.

Sofortige Maßnahmen:

- Automatischer Antrag auf Studienbeihilfe (mit „Opting-out“⁶ -Möglichkeit) bei jedem Studienbeginn.

Studierende erhalten entweder Studienbeihilfe oder die für den innerfamiliären Finanzausgleich wichtige Information, wie hoch der ihnen zustehende Unterhaltsanspruch wäre.

- Analog zum Unterhaltsvorschuss für unter 18jährige stellt die Studienbeihilfenbehörde sicher, dass der festgesetzte Unterhalt an die Studierenden ausbezahlt wird
- Direktauszahlung der Familienleistungen (Familienbeihilfe, Kinderabsetzbetrag) an die Studierenden

Die einzige Möglichkeit, um die Unabhängigkeit der Studierenden von ihren Eltern zu gewährleisten, ist ein Grundstipendium für alle Studierenden.

Dadurch erhalten zwar auch Studierende, die nicht unmittelbar sozial bedürftig sind, weil ihre Eltern für einen ausreichenden Unterhalt sorgen können, ein Stipendium. Dabei handelt es sich aber um keinen Mitnahmeeffekt, wenn die Einführung eines Grundstipendiums mit einer Reform der Einkommens- und Vermögenssteuer einhergeht (→ s. Anhang Kapitel Hochschulfinanzierung).

Grundstipendium

- Höhe angelehnt an den Ausgleichszulagenrichtsatz (derzeit knapp über 800 Euro pro Monat) und jährlich inflationsangepasst; liegen mindestens vier Jahre des Selbsterhalts vor dem erstmaligen Studienbeginn vor, beträgt die Höhe des Grundstipendiums 55% des letzten Einkommens, gedeckelt bei max. 2.000 Euro, mind. jedoch den Betrag der Höchststudienbeihilfe (nach Vorbild der Bildungskarenz)
- monatliche Auszahlung
- Zuverdienstgrenze: 10.000 Euro pro Jahr (inflationsangepasst). Für jeden „zuviel“ verdienten Euro wird ein Euro vom Grundstipendium abgezogen.
Anspruchsdauer: tatsächliche Studiendauer des jeweiligen Studiums zu Studienbeginn; diverse Verlängerungsgründe (Studierende mit Behinderung oder Betreuungspflichten)
- Leistungsnachweis im Ausmaß von 16 ECTS pro Studienjahr aus allen betriebenen Studien
- generelle Anspruchsdauer: max. 24 Semester
- Studienwechsel sind in den ersten vier Semestern des Bezugs ohne Nachteile möglich, bei einem Wechsel nach dem fünften Semester gelangt das Grundstipendium dann wieder zur Auszahlung, wenn im neuen Studium dieselbe Studienleistung erreicht wurde wie in den vorhergehenden Studien oder mind. 80 Prozent der bisher erbrachten Studienleistung auf das neue Studium angerechnet werden können
- Auszahlung auch für ein Auslandsstudium

Im Gegenzug würden die Familienbeihilfe für Studierende sowie die Studienförderung in ihrer jetzigen Form (Studienbeihilfe, Mobilitätsstipendium, SelbsterhalterInnenstipendium, Auslandsstudienbeihilfe, Reisekostenzuschuss, Versicherungskostenbeitrag, Studienunterstützung, Studienzuschuss, Leistungsstipendien, Sprachstipendien, Doktoratsstipendien) wegfallen. Erhalten bliebe das Förderstipendium für wissenschaftliche und künstlerische Arbeiten. Zusätzlich soll das Förderstipendium auch Maßnahmen unterstützen, die Frauen den Einstieg in Wissenschaft und Forschung erleichtern (z.B. Vernetzung, Mentorinnen-Programme).

⁶ Opting out bedeutet, dass Studierende ein Einspruchsrecht haben, falls sie keine Beihilfe ausgezahlt bekommen möchten.

Die vorgeschlagene Höhe des Grundstipendiums setzt ein entsprechendes Angebot an effizienten und gut organisierten Sachleistungen voraus (→ s. Geld allein macht nicht glücklich).

Altersgrenzen und die Vielfalt von Bildungsverläufen

Studienbeihilfe und Familienbeihilfe gehen mit wenigen Ausnahmen (z.B. SelbsterhalterInnenstipendium) von einem „klassischen“ Bildungsverlauf aus: Unterstufe – Oberstufe – Matura – (Zivildienst/ Bundesheer) – Bachelorstudium/Diplomstudium – Masterstudium/Doktorat – Eintritt in die Arbeitswelt.

Obwohl dieser Bildungsverlauf bei Weitem nicht mehr der Lebensrealität aller Studierenden entspricht (z.B. dem Durchschnittsalter von 28 Jahren), sehen diese beiden Beihilfen eine Reihe an diesbezüglichen Restriktionen vor.

Familienbeihilfe kann für die Mindeststudienzeit plus zwei Toleranzsemester unter Erbringung eines Leistungsnachweises längstens bis zum 24. (in Ausnahmen 25.) Geburtstag bezogen werden.

Studienbeihilfe wird für die Mindeststudienzeit plus ein Toleranzsemester bei sozialer Bedürftigkeit gewährt, die Erbringung eines Leistungsnachweises ist verpflichtend.

Studienbeihilfe/SelbsterhalterInnenstipendium wird nur bei einem Studienbeginn vor dem 30. (in Ausnahmen 35.) Geburtstag gewährt.

Ein weiterführendes Studium muss binnen 12 (Doktorat nach abgeschlossenem Diplomstudium) bzw. 24 Monaten (Master nach abgeschlossenem Bachelorstudium) nach Abschluss des vorhergegangenen Studiums begonnen werden, sonst besteht kein Anspruch auf Studienbeihilfe. Dies erschwert Life-Long-Learning und widerspricht der Bologna-Intention.

Davon betroffen sind vor allem BildungsinländerInnen, also die Gruppen 1 bis 4 (→ s. Daten und Fakten).

Sofortige Maßnahmen:

- Koppelung der Familienbeihilfe nicht an das Lebensalter, sondern ausschließlich an die Studierendauer (als Übergangslösung, bis Familien- und Studienbeihilfe sinnvoll zusammengeführt sind)
- Wegfall der Übergangsfristen zu einem weiterführenden Studium – jedes Studium ist förderungswürdig
- Eine der Studienrealität entsprechende Regelung bezüglich Toleranzsemester (gebunden an die tatsächliche Studiendauer) und Studienerfolgsnachweis
- Anhebung der Altersgrenze für den Studienbeginn auf 50 Jahre
- Ausbau der Förderstipendien (Förderstipendien dienen der Finanzierung von besonders aufwändigen Abschlussarbeiten)
- Organisation des SelbsterhalterInnenstipendiums ähnlich der Bildungskarenz: Die Höhe beträgt 55 Prozent des letzten Einkommens, gedeckelt bei max. 2.000 Euro, mind. jedoch den Betrag der Höchststudienbeihilfe
- leichter Zugang zum SelbsterhalterInnenstipendium: Generelle Anerkennung von Lehrzeiten und Kinderbetreuungszeiten sowie Praktika/Volontariate als Zeiten des Selbsterhalts.

Studium und/oder Arbeit

Ein Studium in Mindeststudienzeit (mit geringen Spielräumen) abzuschließen ist Voraussetzung für den Bezug von Beihilfen. Daraus folgt: Studieren ist ein Fulltimejob.

Zusätzliche Erwerbstätigkeit – für die Mehrheit der Studierenden Realität – bedeutet eine immense Arbeitsbelastung bzw. eine Einschränkung der Studienintensität. Dies führt in weiterer Folge oft zum Verlust der Beihilfen, weil der geforderte Leistungsnachweis nicht erbracht werden kann, woraufhin wiederum die Erwerbstätigkeit ausgeweitet werden muss.

Pflichtpraktika sind fester Bestandteil vieler Hochschulstudien geworden – dem Doppelcharakter eines Praktikums, nämlich Arbeit und Bildung zu sein, wird in der rechtlichen Handhabe noch zu wenig Rechnung getragen (z.B. sind Praktika kaum in Kollektivverträgen verankert). Außerdem liegt die Verantwortung für Bildung klar bei den Hochschulen und darf nicht an die Privatwirtschaft abgewälzt werden (Forschungs- und Beratungsstelle Arbeit (FORBA), 2011, S. 163).

Sofortige Maßnahmen:

- Für Familien- und Studienbeihilfe sowie die studentische Selbstversicherung soll eine einheitliche Zuverdienstgrenze von 10.000 Euro jährlich festgelegt werden, weil die derzeit geltenden unterschiedlichen Zuverdienstgrenzen die Planung der Erwerbstätigkeit erschweren oder sogar verunmöglichen. Bei Überschreiten dieser Grenze ist bei den beiden Beihilfen nur jener Betrag zurückzuzahlen, der die Grenze übersteigt.
- Hochschul-AbsolventInnen müssen institutionell begleitete Alternativen zu postgradualen Praktika angeboten werden (spezifische Programme für BerufseinsteigerInnen).

Solange Pflichtpraktika existieren,

- müssen sie ausbildungsbezogen und nach Qualitätskriterien (Beispiel „Gütesiegel Praktikum“) gestaltet sein.
- sind Hochschulen verpflichtet, ein ausreichendes Angebot an qualitativen Praktikumsplätzen oder Ersatzlösungen sicherzustellen, zwischen denen die Studierenden wählen können.
- müssen Personen, die bereits Berufserfahrung (durch Lehre oder Arbeitserfahrung) in den Bereichen der Pflichtpraktika ausweisen, von diesen Pflichtpraktika freigestellt werden.
- müssen Praktikazeiten in den Anspruch auf Arbeitslosenversicherung eingerechnet werden.

Kurzfristige Lösung:

- Einführung des Status „TeilzeitstudierendeR“

Status „TeilzeitstudierendeR“

- Gegenüber den „Vollzeitstudierenden“ ist die doppelte Studiendauer zulässig, die Leistungserfordernisse pro Semester werden um 50% reduziert, ebenso die finanzielle Unterstützung
- Status „TeilzeitstudierendeR“ kann freiwillig und ohne Begründung, auch semesterweise, angenommen werden

Geld allein macht nicht glücklich

Viele Unterstützungsmöglichkeiten ließen sich mit Sachleistungen effizienter organisieren als mit Geldleistungen, weil sie für die Gesellschaft ökonomisch günstiger zur Verfügung gestellt werden können (z.B. Schaffung von leistbarem Wohnraum vs. hohe Wohnbeihilfen) und zudem Umwegrentabilität schaffen (Marterbauer, 2010).

Derzeit überwiegen Geldleistungen wie Familienbeihilfe und Studienbeihilfe deutlich gegenüber Sachleistungen wie Wohnheimen, Mensen oder diversen Vergünstigungen: Die vorhandenen Sachleistungen sind zudem zum Teil unzureichend, schlecht organisiert oder an starre Altersgrenzen gebunden.

Maßnahmen:

- im Bereich Wohnen (→ s. Wohnen)
- flächendeckendes Angebot von Mensen mit günstigeren Preisen (→ s. Anhang)
- Kosten für Bücher/Skripten minimieren; „reclam“-Ausgaben diverser Standardwerke, Ausbau der Lehrbuchsammlungen, Digitalisierung von Standardwerken, Ausbau der elektronischen Zeitschriftenbibliothek
- Freifahrt für Studierende mit den öffentlichen Verkehrsmitteln des Hochschulstandortes bzw. vom Hochschulstandort zum Wohnort
- Die beitragsfrei zu gestaltende studentische Selbstversicherung (in der Kranken- und Pensionsversicherung) soll zur Norm werden, die nur aufgrund der vollen Sozialversicherung durch ein Arbeitsverhältnis durchbrochen werden kann.
- Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen an Hochschulen (→ s. Studieren mit Kind)
- Massiver Ausbau der psychologischen Studierendenberatung und ihres Angebots an allen Hochschulstandorten

Wohnen

Hohe Wohnkosten, befristete Mietverträge, knappes Wohnraumangebot, Kautionsstreitigkeiten, MaklerInnenprovisionen und vieles mehr sind die Probleme, mit denen Studierende am Wohnungsmarkt konfrontiert sind.

Die verfügbaren Plätze in Studierendenheimen reichen nicht aus, um diese Probleme zu dämpfen. Das Studienförderungsgesetz geht prinzipiell davon aus, dass Studierende im Einzugsgebiet von Hochschulstandorten noch im Haushalt der Eltern wohnhaft sind („Auswärtigkeitsregel“). Folglich wird nur eine verminderte Beihilfe ausbezahlt (475 Euro statt 679 Euro monatliche Höchststudienbeihilfe; inkl. Familienbeihilfe).

Die Annahme, dass Studierende noch bei ihren Eltern wohnen, ist mit der Realität nicht vereinbar: Beengte Wohnverhältnisse, gemeinsames Zimmer mit Geschwistern und der Wunsch nach altersgerechtem Wohnen stehen dem entgegen.

Sofortige Maßnahmen:

- Abschaffung der „Auswärtigkeitsregel“ in der Studienbeihilfe
- Erhöhung der Wohnbeihilfe in den Bundesländern unter Berücksichtigung von Spezifika studentischen Wohnens (z.B. Wohngemeinschaften)
- Abschaffung der Befristungsmöglichkeit bei Mietverträgen
- Einschränkung von Kautionen und Provisionen
- effektive Mietzinsobergrenzen

Mittelfristige Lösungen:

- Gezielter Ausbau von Studierendenheimen (kein neuer Hochschulstandort ohne entsprechende Wohnmöglichkeiten). Acht Prozent der Studierenden wohnen derzeit in Studierendenwohnheimen. In anderen westeuropäischen Staaten sind es zum Teil deutlich mehr: Schweden 31%, Finnland 27%, Tschechien 22%, Niederlande 18%, England 18%, Deutschland 13% (Eurostudent IV, 2011, S. 176).
- Obergrenzen bei den Benützungsentgelten in Studierendenheimen.
- Rücksichtnahme auf Spezifika studentischen Wohnens in der Wohnbau- und Stadtplanung (z.B. WG-taugliche Wohnungen).

Studieren mit Kind

Studierende mit Kind sind zusätzlich zu der erheblichen Zeit- und Kostenbelastung, die ein Kind mit sich bringt, mit fehlenden Kinderbetreuungseinrichtungen in Hochschulnähe konfrontiert. Solche sind für jene Studierenden wichtig, deren Kinder vor allem eine stundenweise Betreuung ausschließlich für die Dauer von Abend-, Wochenend- oder Feiertagslehrveranstaltungen benötigen.

Sofortige Maßnahme:

Anhebung des Zuschlags für Studierende mit Kind im Rahmen der Studienbeihilfe auf 120 Euro pro Kind und Monat.

Mittelfristige Lösungen:

- Ausbau der kostenlosen Kinderbetreuungseinrichtungen in Hochschulnähe (vor allem stundenweise für Abend-, Wochenend- oder Feiertagslehrveranstaltungen); auch als Kooperation zwischen einzelnen Hochschulen an einem Hochschulstandort. Sollte in Einzelfällen keine kostenlose Kinderbetreuungseinrichtung in Hochschulnähe verfügbar sein, wird ein Zuschlag für Studierende mit Kind im Rahmen des Grundstipendiums ausbezahlt.
- Einführung des Status „TeilzeitstudierendeR“

Recht auf gleichberechtigte Teilhabe an Bildung

Mangelndes Verständnis und nicht vorhandene gesetzliche Rahmenbedingungen führen im Hochschulalltag immer wieder zu erheblichen Problemen für Studierende, wenn ihre gleichberechtigte Teilhabe an Bildung dadurch beeinträchtigt wird. Deshalb war es für uns unerlässlich, dieses Thema als einen Aspekt sozialer Absicherung aufzugreifen.

So werden beispielsweise Krankheits- oder Todesfälle in der engeren Verwandtschaft bei Anwesenheitspflichten und versäumten Prüfungsterminen im Gegensatz zur Rechtslage am Arbeitsmarkt nicht berücksichtigt.

Des Weiteren ist es keine Seltenheit, dass Studierenden untersagt wird, in Ausnahmefällen ihre Kinder mit in den Hörsaal zu nehmen oder gar zu stillen.

Trotz der leitenden Grundsätze des Universitätsgesetzes, wonach die Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung besonders berücksichtigt werden sollen (zum Beispiel indem sie das Recht auf eine abweichende Prüfungsmethode haben, sobald ihnen ihre Behinderung die Ablegung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden), scheidet es hier oft an mangelndem Problembewusstsein, an der Prüfungszeit⁷, der Prüfungsdichte oder dem Prüfungsmodus der Lehrenden. Dadurch wird eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung erschwert.

⁷ Der Unterschied in der Zeit, die für eine Prüfung vorgesehen ist und der Zeit, die Studierende dafür de facto benötigen.

Dies wird verstärkt durch die zusätzliche Kostenbelastung, die Studierende mit Behinderung aufgrund benötigter technischer Hilfsmittel oder persönlicher Assistenz zu tragen haben.

Zudem gibt es keine klare Zuständigkeit für die Betreuung von Studierenden mit Behinderung.

Sofortige Maßnahmen:

- Hochschulen berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Kindern und unterstützen die Einrichtung von Kinderbetreuungsstätten für die Kinder von Mitgliedern der Hochschule in Hochschulnähe (→ s. Studieren mit Kind).
- Sensibilisierung der Hochschul-Angehörigen für Betreuungspflichten und eventuell daraus resultierende Vorkommnisse wie Säuglinge und Stillen im Hörsaal.
- Für Studierende, die sehbeeinträchtigt sind oder die freie Sicht auf eine GebärdensprachdolmetscherIn benötigen, müssen Plätze in der ersten Reihe reserviert sein. Die Hochschule hat dafür Sorge zu tragen.
- Es muss ein flexibles Prüfungsrecht geschaffen werden, das Studierenden mit Behinderung erlaubt, die Prüfung unter entsprechend fairen Bedingungen zu absolvieren (hierbei ist vor allem auf die verfügbare Zeit und die Prüfungsmodalität zu achten).
- Bei Prüfungen müssen Ersatztermine für unvorhersehbare und unabwendbare Ereignissen wie eigene Krankheit oder Krankheits-/Todesfälle im engeren Familienkreis angeboten werden.
- Sensibilisierung der Hochschul-Angehörigen für Behinderungen und Beeinträchtigungen aller Art, speziell für nicht-sichtbare Krankheiten.
- Massiver Ausbau der psychologischen Studierendenberatung und ihres Angebots an allen Hochschulstandorten.
- Installierung von „Behindertenbeauftragten“ (mit Zeitressourcen und Budget) an allen Hochschulen (auch in Kooperation zwischen kleineren Hochschulen).
- Sobald eine Beeinträchtigung besteht, muss für Studierende die Möglichkeit auf Beurlaubung vom Studium bestehen. Studierende sind als beeinträchtigt anzusehen, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit und seelische Gesundheit länger als vier Wochen von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben behindert ist.

Mittelfristige Lösungen:

- Einrichtungen von kostenlosen Pools persönlicher Assistenzen (z.B. GebärdensprachdolmetscherInnen, Mitschreibkräfte etc. an den Hochschulstandorten).
- Bauliche Maßnahmen für RollstuhlfahrerInnen müssen ergriffen werden, um die adäquate Breite der Türen, die Höhe von EDV-Tischen und die Beseitigung aller weiteren eventuellen Hindernisse zu gewährleisten.

Internationales

Der politischen Vision eines internationalen Austauschs von Studierenden wird nicht Rechnung getragen - nicht bezüglich der Unterstützung österreichischer Studierender im Ausland und noch weniger bezüglich der Unterstützung internationaler Studierender in Österreich.

Der internationale Austausch von Studierenden wird entweder zu einem internationalen Austausch finanzieller Eliten oder zwingt internationale Studierende dazu, unter schwierigsten Bedingungen (bis hin zur permanenten Armutsgefährdung) zu studieren.

Sofortige Maßnahmen:

- Veränderte Auszahlungsmodalitäten beim Mobilitätsstipendium: Auszahlung mit Beginn des Studiums (bisher: erst nach dem ersten Leistungsnachweis nach einem Semester).
- Anhebung der Auslandsstudienbeihilfe auf ein existenzsicherndes Niveau.
- Auslandsstudienbeihilfe und Reisekostenzuschüsse auch für kurze studienbedingte Auslandsaufenthalte, wenn ECTS für das Studium angerechnet werden können.
- Spezielle Stipendienprogramme für nicht-österreichische StaatsbürgerInnen.
- Arbeitserlaubnis für nicht-österreichische Studierende.

Mittelfristige Lösungen:

Gleichstellung von internationalen Studierenden mit österreichischen Studierenden (und vice versa) bezüglich der Studienförderung, dies hilft vor allem den im Unterkapitel Daten und Fakten definierten Gruppen 5-7 („BildungsausländerInnen“).

Etwaige internationale Finanzierungsströme sind ein Thema, das auf internationaler Ebene (Europäische Union, European Student Union, etc.) behandelt werden muss.

Zusammenfassung

In der Einleitung wurden mit der geringen Höhe der bestehenden Unterstützungsleistungen, einem veralteten Studierendenbild und der Vernachlässigung von Sachleistungen die drei größten Problemlagen der bestehenden sozialen Absicherungsmechanismen für Studierende identifiziert.

Neben einer Vielzahl an kurzfristigen Maßnahmen lassen sich folgende zentrale Forderungen benennen:

- Einführung eines **Grundstipendiums** mit flexiblen Anspruchsregelungen und flexibler Höhe
- Einführung des Status „**TeilzeitstudierendeR**“
- **Ausbau von Sachleistungen** in den Bereichen Wohnen/Wohnheime, Ernährung, Mobilität, Studienmaterialien, Kinderbetreuungseinrichtungen, Versicherungen, Beratung und Persönliche Assistenz
- Hochschulen haben die besonderen Bedürfnisse von **Studierenden mit Behinderungen** zu berücksichtigen und in allen Bereichen die erforderlichen Maßnahmen zu ihrer Integration zu setzen
- Gleichstellung von **internationalen Studierenden**

Literatur

BKA/BMF (2010). Vortrag an den 77. Ministerrat, Ergebnisse der Regierungsklausur in Loipersdorf.

BMWF (2011). Beantwortung der parlamentarischen Anfrage Nr. 7468/J-NR/2011 vom 20.01.2011

Eurostudent IV (2008-2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe.

FORBA (2011). Praktika und Praktikanten/Praktikantinnen in Österreich, Wien.

IHS (2010). Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Wien.

Marterbauer, M. (2007). Wem gehört der Wohlstand? Wien.

Marterbauer, M. (2010). Die Zukunft des Sozialstaates nach der Wirtschaftskrise, in: Die Zukunft, Ausgabe 12/2010.

Tews, G. (2008). Unterhalt für Kinder, Wien.

Gesetze:

- Allgemeines Sozialversicherungsgesetz – ASVG, BGBl 189/1995
- Arbeitsvertragsrechts-Anpassungsgesetz – AVR AG, BGBl 459/1993
- Einkommensteuergesetz – EStG, BGBl 400/1988
- Familienlastenausgleichsgesetz – FLAG, BGBl 376/1967
- Mietrechtsgesetz – MRG, BGBl 520/1981
- Studentenheimgesetz BGBl, 291/1986
- Studienförderungsgesetz – StudFG, BGBl 609/1993
- Unterhaltsvorschussgesetz – UVG, BGBl 451/1985
- Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG über eine bundesweite Bedarfsorientierte Mindestsicherung

HOCHSCHULFINANZIERUNG

Wie Hochschulen finanziert werden sollen, ist und bleibt eine der Kernfragen hochschulpolitischer Debatten. Auch im Projekt Forum Hochschule war diese Frage zentral. Inwieweit sich der Staat oder Privatpersonen mittels materieller Ressourcen an den tertiären Bildungskosten beteiligen sollen, muss gesellschaftlich diskutiert und politisch entschieden werden. Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick zu den Überlegungen hinsichtlich privater vs. öffentlicher Finanzierung von Hochschulbildung gegeben. Zudem wird die Frage des Hochschulzugangs diskutiert.

Der Schwerpunkt der Arbeitsgruppe liegt allerdings auf den Allokationsmechanismen der öffentlichen Mittel und beim Finanzierungsbedarf des Hochschulsektors, um adäquate Studienbedingungen bereitstellen zu können. Dieses Problem hat in Österreich erhebliche Brisanz: Seit Jahrzehnten bemängeln Studierende, Lehrende, RektorInnen und andere StakeholderInnen die schlechte finanzielle Ausstattung des Hochschulsektors, insbesondere der Universitäten. Historisch gewachsene Budgets, die dem Anstieg der Studierendenzahl kaum Rechnung tragen konnten, mangelnde Transparenz und fehlende Daten bezüglich der Verteilung und Verwendung der Mittel bzw. unterschiedliche Finanzierungsmechanismen innerhalb des Hochschulraumes (beispielsweise ist der Finanzierungsschlüssel an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ein jeweils anderer) hinterlassen viele Fragezeichen. Wie viele Milliarden zusätzlich brauchen die Hochschulen wirklich für eine qualitätsvolle Lehre und Forschung? Welches alternative Verteilungsmodell schafft nicht nur Transparenz für die Finanzstruktur der Hochschulen, sondern erlaubt auch die Quantifizierung des Finanzbedarfs?

Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung hat ein Finanzierungsmodell entwickelt, das diesen Ansprüchen gerecht wird. Die Finanzierungsformel orientiert sich dabei nicht nur an der Verbesserung der Betreuungsrelationen, sondern auch an gesellschafts- und bildungspolitischen Zielsetzungen. Denn 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.

Das Finanzierungsmodell ist auf alle Hochschultypen anwendbar und orientiert sich an den Forderungen und politischen Maßnahmen der Arbeitsgruppe Hochschulorganisation und -governance, die eine Verschmelzung der Sektoren zu einem organisatorischen Hochschulraum vorsehen.

Das Kapitel Hochschulfinanzierung gliedert sich in drei Abschnitte:

- 1. Grundsatzfragen: private vs. öffentliche Finanzierung und Hochschulzugang**
- 2. Finanzierungsmodell**
- 3. Budgetierung an den Hochschulen**

Für die Entwicklung des Finanzierungsmodells werden im ersten Teil des Kapitels zwei Grundsatzfragen diskutiert: Zunächst wird geklärt, welche Kosten der Hochschulen privat und welche öffentlich finanziert werden sollen. Zudem stellt sich die Frage, ob die Studiengänge zulassungsbeschränkt sein sollen oder ob der Hochschulzugang grundsätzlich offen gehalten wird. Nach Klärung dieser Prämissen im ersten Abschnitt folgt im zweiten Abschnitt die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Budgetmittel vom Ministerium auf die Hochschulen verteilt werden sollen. Als Ergebnis wird dazu ein Finanzierungsmodell präsentiert. Im dritten Teil schließlich setzt sich das Hochschulfinanzierungskapitel mit der Budgetierung an den Hochschulen, das heißt mit der Fragestellung, wie die Budgetmittel innerhalb der Hochschule verteilt werden, auseinander. Um die Frage, wie und ob der Staat den Hochschulraum ausfinanzieren kann, nicht völlig unbeantwortet zu lassen, findet sich im Anhang eine Übersicht steuerpolitischer Maßnahmen, über die zusätzliche Finanzmittel akquiriert werden können.

Methodik

Arbeitsgruppentreffen

Gearbeitet wurde in Form von Arbeitsgruppen. In den ersten Arbeitsgruppentreffen wurden die Finanzierungssysteme verschiedener Länder miteinander verglichen und diskutiert, um etwaige Strukturen und Modell-Elemente für die Entwicklung eines neuen Finanzierungssystems für Österreich übernehmen zu können. In den Diskussionsprozessen wurden auch Grundsatzentscheidungen darüber getroffen, wer Hochschulbildung finanzieren soll, und ob das Modell mit Zugangsbeschränkungen budgetiert.

Erarbeitung einer Formel

Im Fokus der Arbeitsgruppe lag die Erarbeitung eines Finanzierungsmodells. Hierfür war die Entwicklung von Formeln notwendig, die gemeinsam mit ExpertInnen vonstatten ging. Aufgrund mangelnder Daten konnte mit Hilfe des Modells zwar nicht der Finanzbedarf des gesamten Hochschulraumes festgestellt werden, die Formel wurde allerdings mit Werten für die Wirtschaftsuniversität Wien (WU) von MitarbeiterInnen des IHS getestet.

Die Berechnungen beruhen allerdings auf sehr vielen Schätzwerten und Annahmen, die infolge der fehlenden Daten getroffen werden mussten. Der tatsächliche zusätzliche Finanzbedarf kann nur mit den entsprechenden Daten errechnet werden. Die Simulation zeigt aber, wie diese Berechnung funktionieren kann.

Querschnittsmaterie

Die Arbeitsgruppe verfolgte in ihren Ausarbeitungen das Ziel einer möglichst breiten Bildungspartizipation aller Bevölkerungsschichten. Das Anliegen, die soziale Durchmischung an den Hochschulen zu verbessern, kann deshalb als Querschnittsmaterie dieses Kapitels gesehen werden. Außerdem galt es bei der Analyse und Erarbeitung des Finanzierungsmodells, die Genderperspektive zu integrieren. Ansätze von Gender Monitoring und Gender Budgeting wurden daher in allen Phasen der Ausarbeitung des Modells berücksichtigt.

Grundlegende Fragestellungen

Nicht nur aus budgetärer sondern auch aus gesellschaftspolitischer Sicht mussten zuerst zwei grundlegende Fragen beantwortet werden:

1. **Wer soll die Hochschulen finanzieren (Finanzierungsquelle)?**
2. **Wie soll der Zugang zu den Hochschulen organisiert sein?**

Die Beantwortung dieser Grundsatzfragen muss auf ideeller Ebene erfolgen. Argumentativ können sie daher vielschichtig bearbeitet werden. Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung wollte und musste sich für die Entwicklung eines Finanzierungsmodells diesen Fragestellungen widmen. Im Folgenden sollen cursorisch die Argumente dargestellt werden, die die Arbeitsgruppe als grundlegend für die Finanzierungsfrage betrachtet. Für vertiefende Argumentationen verweist die Arbeitsgruppe auf weiterführende Literatur.¹

¹ Als Grundlage für die Diskussion diente das Buch „Wessen Bildung“, das von der Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft 2010 herausgegeben wurde.

Öffentliche vs. private Hochschulfinanzierung

„Zur Sicherung ausreichender Ressourcen zählen die zukünftigen Einnahmen. Diese sind in öffentliche und private Mittel gegliedert und sollen vorwiegend zur Grundausrüstung der Universitäten dienen. Es muss Ziel sein, auch die Mittel aus privaten Quellen zu erhöhen, um weitere Ressourcen zuzuschaffen und vor Ort individuelle inhaltliche Impulse setzen zu können“ (BMWf, 2011, S. 11). So oder so ähnlich klingen die Forderungen bezüglich der privaten Beteiligung an den Bildungskosten des tertiären Sektors. Welche Aufgaben der Staat übernehmen soll, ist jedoch politisch zu entscheiden und kein unpolitischer Sachzwang, wie es das Ministerium gelegentlich darstellt. Die Frage der privaten Beteiligung soll – so das Ministerium – entpolitisiert und damit der gesellschaftlichen Debatte entzogen werden.

Private Finanzierung

Diskutiert wurde über verschiedene private Finanzierungsquellen – von eingeworbenen Drittmitteln² bis zur finanziellen Beteiligung durch Studierende.

Nachdem die Drittmittelfinanzierung im letzten Jahrzehnt vor allem für die Forschungsfinanzierung an Bedeutung gewonnen hat, findet sich eine detaillierte Ausarbeitung zum Thema Drittmittelfinanzierung im Teil Wissenschaft und Forschung (→ s. Kapitel Wissenschaft und Forschung – Forschungsfinanzierung über Drittmittel).

Private Finanzierungsquellen machen in den meisten Ländern lediglich einen Bruchteil des jeweiligen Hochschulbudgets aus (→ s. Abbildung 12). Ohne öffentliche Budgetmittel ist die Ausfinanzierung des Hochschulsektors nicht möglich – außer man nimmt Studiengebühren jenseits von mehreren 10.000 Euro pro Studierendem/r in Kauf. Somit spielen private Finanzierungsquellen aus gesamtbudgetärer Sicht nur eine untergeordnete Rolle. Studiengebühren sind dabei die größte private Finanzierungsquelle³. Daher liegt in dieser Ausarbeitung der Schwerpunkt auch bei dem Thema Studiengebühren.

Internationale Vergleiche verdeutlichen zwar, dass in der Vergangenheit in sehr vielen Ländern Studienbeiträge eingehoben wurden. Dennoch sprechen sich immer mehr Regierungen, so beispielsweise in Deutschland, gegen Studiengebühren aus: Niedersachsen und Bayern sind die zwei letzten der insgesamt 16 Bundesländer, in denen noch Studiengebühren eingehoben werden. In diesen beiden Ländern ist die Abschaffung allerdings bereits geplant: In Niedersachsen hat die neu gewählte rot-grüne Regierung ihre Abschaffung versprochen, in Bayern bewirkt der Erfolg des Volksbegehrens „Nein zu Studiengebühren in Bayern“ eine Abstimmung im Landtag. Im Februar 2013 haben sich die Koalitionsparteien CSU und FDP bereits auf eine Abschaffung ab dem Wintersemester 2013/14 geeinigt.

In Österreich ist die Frage der Studiengebühren primär ein Symbolthema für die Regierungsparteien SPÖ und ÖVP. Dass die Einhebung von Beiträgen in der Höhe von etwa 500 Euro pro Semester, wie sie zumindest von Minister Töchterle immer wieder gefordert wird, die fehlenden Mittel des tertiären Sektors nicht abdecken kann, muss allen Beteiligten bewusst sein. Auch die Einwerbung von Drittmitteln wird das Ministerium nicht von der Aufgabe befreien, mehr finanzielle Mittel für den Hochschulsektor zur Verfügung zu stellen.

² Zum einen können damit Finanzierungsströme von Unternehmen zu den Hochschulen gemeint sein, zum anderen werden in vielen Berechnungen auch staatlich gespeiste Fonds, wie etwa der FWF, miteinbezogen. Genauso können darunter auch Finanzierungsströme zwischen Hochschulen und anderen Institutionen (im Fachhochschulsektor beispielsweise AK oder WKÖ) fallen. Was nun als Drittmittel gewertet wird oder nicht, variiert sehr stark zwischen den Ländern. Das macht internationale Vergleiche jedenfalls schwierig.

³ Als spannend erweist sich Frage wie sich die Finanzierungsanteile zwischen öffentlicher und privater Hand verschieben würde, wenn alle Kosten einer Hochschulausbildung initialisiert werden würden: damit würden auch Kosten gerechnet werden, die klassischerweise von Studierenden während des Studiums selbst bezahlt werden müssen – wie etwa Bücher, Kopien, Lebenshaltungskosten. Dadurch würde der Anteil der privaten Finanzierung immens steigen – vor allem in Ländern, die ein schlecht ausgeprägtes soziales Absicherungssystem haben. Mehr dazu → s. Kapitel Soziale Absicherung.

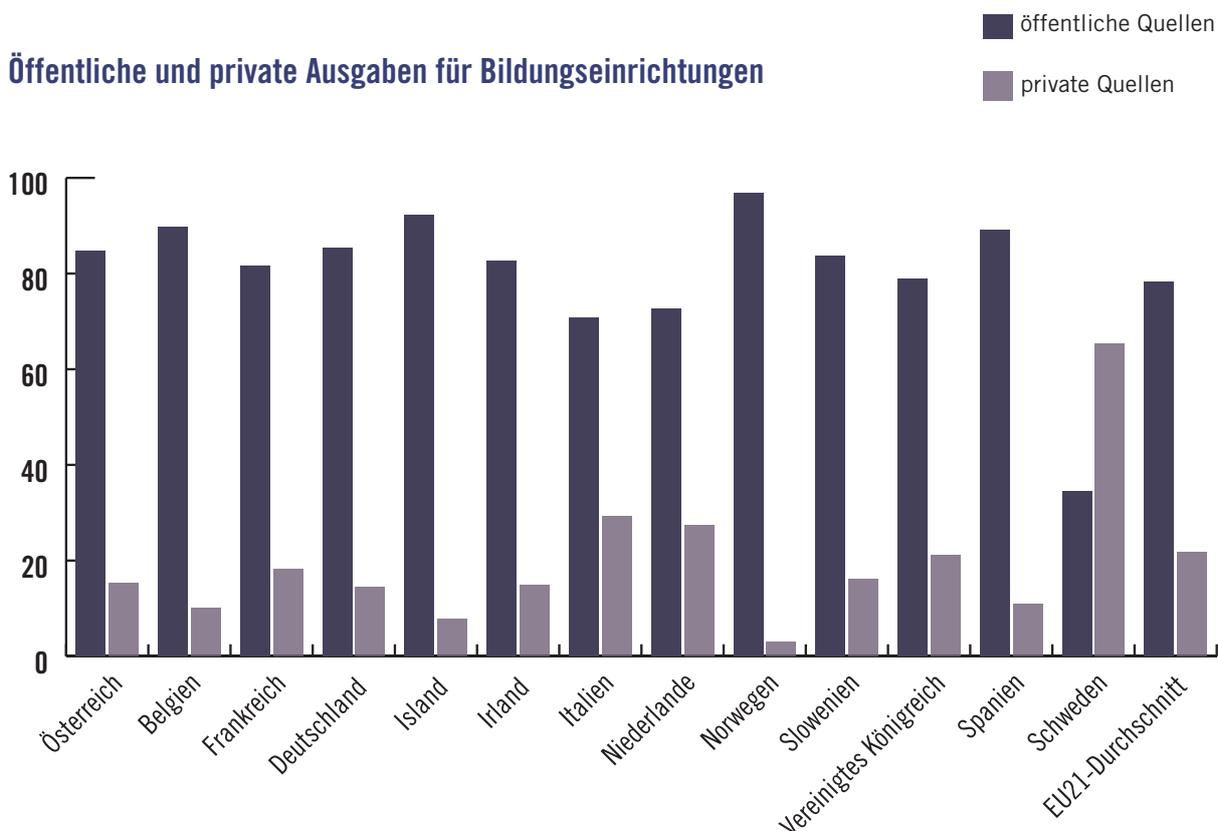
Steuerungswirkung von Studiengebühren

Das Ziel von Studiengebühren ist eine Steuerungswirkung und weniger eine Entlastungswirkung für die öffentlichen Kassen. Durch Studiengebühren werden primär die Budgets der GebührenzahlerInnen (bzw. der Eltern der Studierenden) belastet, denn nicht umsonst halten Gebühren vor allem junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien von der Aufnahme eines Hochschulstudiums ab. Hinzu kommt, dass die Abschreckungswirkung der Gebühren bei Frauen größer ist als bei Männern (Staack, 2009, S. 75). Die Einhebung von Studienbeiträgen beeinflusst das Leitbild von Hochschulen entscheidend. Durch die Übernahme der Kosten durch Studierende sollen diese zu KundInnen gemacht werden. Sie sollen eine Konsummentalität ausbilden und vor allem ihr Humankapital verwerten (Butterwege, 2009, S. 26). 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.

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 GebührenbefürworterInnen: Wer den Nutzen hat, soll auch die Kosten tragen. Doch hat den Nutzen eines Studiums und der Hochschullehre tatsächlich in erster Linie der/diejenige, der/die studiert? Oder profitiert beispielsweise von guter medizinischer Bildung, 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 (2007, S. 44) zu sagen: „Ein Versagen der Chancengleichheit ist für eine Demokratie kein Kavaliersdelikt.“

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen



Quelle: OECD, 2008

Abbildung 12: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in Prozent 2008, ausgewählte Länder

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 zu gesellschaftlichen und ökonomischen Wohlfahrt beiträgt“ (Gubitzer, 2005, S. 35). 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 (ebd., S. 36ff.). Bildung hat daher nicht nur für den/die EinzelneN wirtschaftliche Vorteile, sondern auch für den Staat: AkademikerInnen benötigen weniger oft staatliche Transferleistungen, außerdem profitiert der Staat von zusätzlichen Steuereinnahmen beim Arbeitsmarkteintritt (OECD, 2011, S. 188). Eine Rentabilitätsrechnung⁴ der OECD zeigt, dass der Kapitalwert einer staatlichen Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer bei durchschnittlich 91.036 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) – das entspricht einer Ertragsrate von 11,1 Prozent – und bei Frauen bei 55.434 US-Dollar (Ertragsrate 9,2%) liegt (OECD, 2011, S. 209ff.).

Verteilungswirkung

Immer wieder wird propagiert, dass durch den gebührenfreien Hochschulzugang von unten nach oben verteilt wird. Überspitzt gesagt: Der Supermarktkassierer finanziert mit seinen geleisteten Steuern der Tochter der Ärztin 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.“ (Sturn & Wohlfahrt, 1999, 361ff.).

Bildungsbegriff

Ob Bildung öffentlich oder privat finanziert wird, hängt auch vom Grundverständnis dessen ab, was unter Bildung subsumiert wird. Für die Arbeitsgruppe 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“, (A/RES/217, UN – Doc. 217/A – (III)). Österreich hat zudem den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt) bereits 1978 ratifiziert (BGBl 590/1978). Dort heißt es in Artikel 13:

„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 [...].“

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.

⁴ Im Wesentlichen schätzt diese ab, inwieweit sich der Aufwand für das Erreichen eines höheren Bildungsstandes in Form eines höheren Einkommens auswirkt. Dabei wird eine Kosten- und Nutzenaufstellung zwischen Privatpersonen und Staat erstellt (OECD, 2011, S. 189ff.).

Öffentliche vs. private Hochschulfinanzierung: Forderungen

Bildung ist ein Menschenrecht, das staatlich finanziert werden muss

Die Debatte um Studiengebühren kann bildungspolitisch, sozialpolitisch und wirtschaftspolitisch geführt werden. Im Moment werden die ökonomischen Argumente immer häufiger in den Vordergrund gestellt. Festhalten lässt sich: Schon aus ökonomischer Sicht rentieren sich öffentliche Bildungsinvestitionen um ein Vielfaches für den Staatshaushalt. Zudem sind Studiengebühren innovationsfeindlich, weil sie den Druck zu konformem Verhalten erhöhen. Ein „Vorbeistudieren“ am Mainstream wird schwieriger – und mithin Innovationen. 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 es auch materiell unterfüttert wird. *„Für Hochschulen bedeutet dies: Es muss ausreichend Studienplätze geben, das Studium muss frei von finanziellen Restriktionen sein und die Bildungsentscheidung muss auf Grund von Neigung und Fähigkeiten und nicht auf Grund ökonomischer Zwänge gefällt werden. Dieses Recht kann nicht auf formale Spielregeln begrenzt werden sondern muss substantiell vorhanden sein.“* (Maurer & Himpele, 2010, S. 215). Substantiell 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. Die Leistungsfähigkeit des Staatshaushaltes stößt hier an keine naturgegebenen Grenzen, sondern verfügt über politischen Handlungsspielraum und definiert sich über politische Prioritätensetzung etwa bei der Steuerpolitik. Einem Staat wie Österreich, dessen Wohlstand und Wirtschaftsleistung im internationalen Vergleich sehr weit vorne rangieren, stehen finanzpolitische Instrumentarien zur Verfügung, mit denen politische Zielsetzungen auch budgetär ermöglicht werden können.⁵

Es gibt keine sozialgerechten Studiengebühren

Gebühren stellen immer eine finanzielle Hürde dar, die gerade Studierende aus sozial benachteiligten Schichten den Zugang zum Hochschulsektor verwehren.⁶ 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.“* (Himpele 2011, o.S.).

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.“* (Blaha, 2009, S. 203). BefürworterInnen von Studiengebühren argumentieren, dass diese nur „sozial verträglich“ sein müssten – dann könnten sie bedenkenlos eingeführt werden. An die „soziale Verträglichkeit“ wird meist der Ausbau des Stipendiensystems geknüpft.⁷ *„In der Zwischenzeit ist „sozialverträglich“ weitgehend durch „kreditfinanziert“ ersetzt.“* (Vogt, 2009, S. 81).

Auch Kredite sind sozial nicht gerecht

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.“* (Aktionsbündnis gegen Studiengebühren, 2008, S. 12ff.). Abschreckend wirken nachgelagerte Studiengebühren gerade für Jugendliche aus finanzschwächeren Familien.

⁵ Im Anhang findet sich eine Übersicht über einnahmen- und ausgabenseitige budgetpolitische Maßnahmen.

⁶ Für ausführlichere Argumentarien s. die Ausarbeitungen des Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren (Aktionsbündnis gegen Studiengebühren, 2008).

⁷ Mit der Vergabe von Stipendien sind oft wesentliche Probleme verbunden: Sie ist an die finanzielle Situation der Eltern geknüpft. Das setzt allerdings voraus, dass alle Eltern auch gewillt sind ihren Kindern das Studium zu finanzieren, was in der Realität nicht immer der Fall ist. Erhebliche Probleme ergeben sich außerdem bei der Bestimmung des Einkommens (→ s. Kapitel Soziale Absicherung).

Diese lassen sich aus Angst vor Verschuldung leichter vom Studium abhalten. Hinzu kommt, dass Studiengebühren auch in nachgelagerter Form Frauen stärker als Männer benachteiligen (Schröder & Geyer, 2009, S. 97ff.). „Im Zusammenhang mit einer über die Fächerwahl begründete geschlechtsspezifische Verteilung auf die verschiedenen Arbeitsmarktsegmente bedeutet dies auf der anderen Seite vor allem ein im Vergleich zu Männern höheres Verschuldungsrisiko.“ (Ebd., 2009, S. 102). Die zwischen Frauen und Männern ungleich verteilten Einkommen führen dazu, dass Frauen mit ihren durchschnittlich niedrigeren Einkommen länger den Bildungskredit zurückzahlen müssen. Dies unterstreicht auch eine australische Studie: Bei einer angenommenen Verschuldung von 20.000 australischen Dollar (etwa 10.000 Euro) zahlen Männer durchschnittlich 17 Jahre, Frauen hingegen 51 Jahre lang die über Kredit finanzierten Studiengebühren zurück (Jackson, 2002, S. 9). Aus finanzwissenschaftlicher Sicht entlastet ein Kreditsystem den Staatshaushalt erst nach einigen Jahren – nämlich dann, wenn die an Studierende vergebenen Kredite zurückgezahlt werden.

Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung spricht sich aus den genannten Gründen für eine vollständige öffentliche Finanzierung des Hochschulsektors aus.⁸ Die Finanzierung von Forschung und Lehre muss eine öffentliche Aufgabe sein.

Annahme 1:

- Forschung und Lehre an den österreichischen Hochschulen wird vollständig öffentlich finanziert.

⁸ Auch wenn sich die Ergebnisse primär auf die Hochschulfinanzierung konzentrieren, so plädiert die Arbeitsgruppe für eine staatliche Finanzierung des kompletten Bildungssektors inkl. Kinderbetreuungseinrichtungen und Kursen/Prüfungen für die MeisterInnen Ausbildung.

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 70iger 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.⁹ Mit der Novelle des Universitätsgesetzes 2002 (BGBl. I Nr. 52/2013) wird den Rektoren die Möglichkeit eingeräumt in fünf weiteren Studienfeldern (Architektur und Städteplanung, Biologie und Biochemie, Informatik, Wirtschaftswissenschaft, Pharmazie) nur eine beschränkte Anzahl an StudienanfängerInnen aufzunehmen.

Anstatt also bestehende Hürden abzubauen¹⁰ 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.¹¹ Darüber hinaus soll die Finanzierung der Universitäten bis 2019 gänzlich auf ein Studienplatzfinanzierungsmodell umgestellt werden. Bis dahin soll flächendeckend nur noch eine begrenzte Zahl an AnfängerInnen studieren können.

Die Arbeitsgruppe Hochschule diskutierte diese Fragestellungen anhand aktueller Gegebenheiten und Entwicklungen.¹² In der Diskussion wurden folgende Schwerpunkte gesetzt:

- Zugangsbeschränkungen im Masterstudium
- Platzprobleme
- Soziale Selektion
- Auswahlverfahren
- Zahl der Studierenden in Österreich im internationalen Vergleich

Beschränkte Masterstudien

Die Implementierung des Bologna-Systems hatte in Österreich weitgehende Folgen für die Zugangsregelungen, vor allem 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.“ Die Studierenden haben keinen Rechtsanspruch auf Zulassung. Es ist lediglich „sicher zu stellen, dass die Absolvierung [...] zur unmittelbaren Zulassung [...] berechtigt“ (§ 64 Abs 5 UG 2002).

9 Fächer, die bereits vor 2013 gesetzlich beschränkt wurden, sind u.a.: Medizin, Psychologie, Publizistik, Architektur. Gesetzliche Grundlage dafür ist der sogenannte „Notfallparagraph“ (UG 2002, § 124b).

10 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.

11 Die Stellungnahme und detaillierte Kritik der Österreichischen HochschülerInnenschaft zur UG Novelle 2013 findet sich unter: http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Stellungnahmen/Stellungnahme_Studienplatzfinanzierung.pdf

12 Es war eine bewusste Entscheidung, dieses Thema nur in manchen Schwerpunkten zu behandeln. Für weiterführende Ausarbeitungen s. ÖH 2005 und ÖH 2011.

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 ist. Nicht zuletzt deswegen beginnen sehr viele der BachelorabsolventInnen auch ein Masterstudium oder planen dies zumindest. Das belegt auch eine Auswertung der Statistik Austria: *„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.“* (Gärtner & Himpele, 2010, S. 744).

Platznot im Studium

Die Anzahl der Masterstudienplätze ist geringer als die Anzahl der BachelorabsolventInnen. 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 AnfängerInnen scheitern. Für Studierende von Fachhochschulen (FHs) und Pädagogischen Hochschulen (PHs) gestaltet 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 von heute auf morgen entstanden. Die Hochschulen wurden jahrzehntelang nicht ausgebaut und dem Anstieg der Studierendenzahlen wurde nicht in ausreichendem Maße Rechnung getragen. Insofern begrüßt die Arbeitsgruppe den vom Ministerium geplanten „Bauleitplan“, möchte allerdings festhalten, dass dem derzeitigen Ressourcenmangel nicht mit Schranken, sondern nur mit Ausbau entgegnet werden darf.

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 (Unger et al., 2006, S.51/ Unger et al., 2012, S.61). 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.¹³

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 BMWF, 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 EMS-Test¹⁴, mehrtätigen Assessment Center, 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.

¹³ Bourdieu und Hartmann haben in diesem Zusammenhang den Begriff des Habitus geprägt. Dieser speist sich aus dem kulturellen Kapital (Allgemeinbildung, Umgangsformen, Sprache, Diskursfähigkeit etc.), das den jungen Menschen von zu Hause mitgegeben wird. Der sog. „akademische Habitus“ kann von denen, die ihn nicht besitzen, kaum noch erlernt werden.

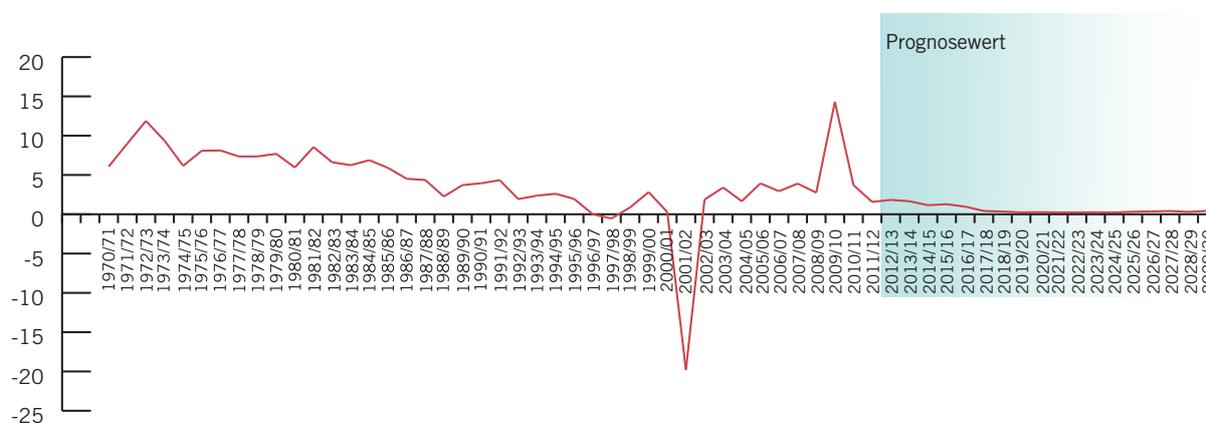
¹⁴ Die Studienplätze für das Diplomstudium Humanmedizin werden mittels Eignungstests (EMS), der in Deutschland entwickelt, in der Schweiz weiterentwickelt und seit 1998 angewendet wird, vergeben. Der Test kommt an der Medizinischen Universität Wien und Innsbruck zur Anwendung.

Bereits implementierte Zugangsbeschränkungen beweisen allerdings, dass die vermeintlichen Ziele – meistens: die „besten“ herauszufiltern – schwer erreichbar sind. Der EMS-Test ist kaum in der Lage, die „besten ÄrztInnen“ auszuwählen, sondern höchstens diejenigen, die das System „EMS-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 – diese 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.

Mehr oder weniger Studierende

Bildungsstatistiken und internationale Vergleiche ergeben für Österreich ein ernüchterndes Bild. Der Anteil der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung mit einem tertiären Bildungsabschluss beträgt in Österreich 19 Prozent, elf Prozentpunkte weniger als der OECD-Durchschnitt, der bei 30 Prozent liegt (OECD, 2011, S.45). Auch bei den StudienanfängerInnenquoten schneidet Österreich unterdurchschnittlich ab: Während der OECD-Durchschnitt 2009 bei 62 Prozent liegt, kann Österreich - dank der zahlreichen internationalen Studierenden – einen Wert von 54 Prozent aufweisen, ohne internationale Studierende liegt der Wert bei 43 Prozent (OECD, 2011, S.391). Auch die im Universitätsbericht 2011 enthaltene Hochschulplanungsprognose (→ s. Abbildung 13) gibt wenig Zuversicht, dass die politischen Ziele, wie etwa einen AkademikerInnenanteil von 38 Prozent, in naher Zukunft erreicht werden können.¹⁵

Änderung der Studierendenzahlen 1969 – 2030



Quelle: Statistik Austria 2011, eigene Berechnung¹⁶

Abbildung 13: Änderung Zahl der Studierenden in % im Vergleich zum Vorjahr, 1969-2030

Die vom BMWF in Auftrag gegebene und von der Statistik Austria durchgeführte „Hochschulplanungsprognose“ prognostiziert sogar eine Stagnation der Studierendenzahl (→ s. Abbildung 13) (BMWF, 2012, S. 175). Die Prognose lässt vermuten, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen und angenommenen Entwicklungen die angestrebten Ziele – wie etwa das EU 2020 Ziel von 40 Prozent AkademikerInnenanteil (Europäische Kommission, 2011) – nicht erreicht werden können. Um das angestrebte Ziel von mehr StudienanfängerInnen und AkademikerInnen doch noch erreichen zu können, darf der Hochschulsektor nicht beschränkt, sondern muss ausgebaut werden.

¹⁵ Die Quote hängt davon ab, wer als „AkademikerIn“ gezählt wird und wer nicht. Strittig sind v.a. AbsolventInnen von Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS), Menschen mit MeisterInnenprüfung oder beispielsweise KrankenpflegerInnen.

¹⁶ Der drastische Einbruch der Studierendenzahl 2001/2002 ist mit der Einführung der Studiengebühren 2002 erklärbar.

Hochschulzugang: Forderungen

Beratung ausbauen, Orientierungsphase implementieren

Der Hochschulsektor in Österreich ist chronisch unterfinanziert. Dabei ist eine Konzentration der Studierendenströme auf einige wenige Fächer festzustellen. „41% der begonnenen Studien entfielen im WS 2010 auf 12 Studienrichtungen (Rechtswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Pädagogik, Anglistik und Amerikanistik, Biologie, Deutsche Philologie, Wirtschaftsrecht, Geschichte, Informatik, Architektur, Wirtschaftswissenschaften und Humanmedizin).“ (BMWF, 2012, S. 155). 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).

Studierende sollen jene Studienrichtung studieren können, die sie interessiert und motiviert. Dies kann nicht durch ein Auswahlverfahren ermittelt werden, sondern ist eine eigenständige Entscheidung, die junge Menschen alleine und frei treffen können sollen.

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 StudienanfängerInnen, höherer Anteil von AkademikerInnen in der Gesamtbevölkerung). Wenn die Studierendenzahlen insgesamt stagnieren und auch das Budget gleich bleibt, 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 Studierende aus, unabhängig von ihrer sozialen und geographischen Herkunft.¹⁷

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. Der positive Effekt des prinzipiell offenen und freien Hochschulzugangs hat sich in Österreich gezeigt: Beispielsweise stieg am Höhepunkt der Wirtschafts- und Finanzkrise 2009 die Zahl der StudienanfängerInnen überdurchschnittlich (→ s. Abbildung 13), während die Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Vergleich unterdurchschnittlich war.

¹⁷ Aus ökonomischer Sicht steigt der Kapitalwert einer öffentlichen Investition in Bildung für ausländische Studierende: Diese haben die Schulbildung meist in ihren Herkunftsländern absolviert, wofür der österreichische Staat nichts bezahlen musste. Bleiben ausländische Studierende bzw. AbsolventInnen in Österreich, so zahlen sie später über das Steuersystem ein Vielfaches zurück. Daher müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ausländischen AbsolventInnen den Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt erleichtern. Dieses ökonomische Argument soll selbstverständlich nicht die politischen und ideellen Argumente ersetzen.

Freier Zugang auch zum Masterstudium

Die Umstellung auf die neue Studienarchitektur verlängert die Studiendauer um mindestens ein Jahr. Dies führt zwangsläufig zu höheren Kosten. Die Arbeitsgruppe spricht sich angesichts der sozialen Selektivität¹⁸ 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. Das Finanzierungsmodell muss daher die neuen Begebenheiten, die durch die Einführung der Bologna-Struktur entstanden sind, berücksichtigen.

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 AkademikerInnenquote widerspiegeln soll.

Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung arbeitete daher an einem Finanzierungsmodell, das der Grundannahme von freiem Zugang und freier Studienwahl gerecht wird. 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.“* (Becker, 2011, S. 31).

Annahme 2:

- Das entwickelte Finanzierungsmodell berücksichtigt den offenen und freien Hochschulzugang ohne Auswahlverfahren. Zukünftige Studierende sollen nach Interesse und Motivation entscheiden können, welche Studienrichtung sie studieren wollen.

¹⁸ Schon jetzt zeigen die Übertrittsquoten, dass Männer und Studierende aus AkademikerInnenfamilien häufiger ein Masterstudium beginnen als Frauen und Studierende aus Nicht-AkademikerInnen-Haushalten (Gärtner & Himpele, 2010, S. 748ff.).

Hochschulfinanzierung in Österreich – eine Bestandsaufnahme

Um einen Überblick über den Ist-Zustand zu gewinnen und daraus Ableitungen für das Finanzierungsmodell gewinnen zu können, wird erst das derzeitige System der Hochschulfinanzierung beschrieben. Die Analyse fokussiert auf die Finanzierungsstruktur der Universitäten, da die Finanznot im Universitätsbereich am dramatischsten ist.

Finanzierung der Universitäten

Während an den Fachhochschulen ein Studienplatzfinanzierungsmodell zur Anwendung kommt, werden den Universitäten für drei Jahre Globalbudgets zugewiesen.¹⁹ Dieses Globalbudget setzt sich aus Grundbudget und Hochschulraum-Strukturmittel zusammen. Das Grundbudget wird im Rahmen von Leistungsvereinbarungen zwischen RektorInnen und MinisterInnen ausverhandelt. Dabei werden verschiedene Kategorien wie Bedarf, Nachfrage und Leistung (das bedeutet die Erreichung von Zielen, die sich die Universitäten in den Entwicklungsplänen setzen bzw. die in den Leistungsvereinbarungen selbst festgelegt sind) berücksichtigt. Zentral ist die Verbindung von finanziellen Komponenten mit Leistungskomponenten. Die Verhandlungen erfolgen im Kontext des Wettbewerbs zwischen den Universitäten. Die Hochschulraum-Strukturmittel werden hingegen auf Basis von qualitäts-, quantitäts- und leistungsbezogenen Indikatoren vergeben. Die Gesamtsumme der Hochschulraum-Strukturmittel, für die jeweilige Leistungsvereinbarungsperiode zur Verfügung stehen, wird wiederum in Teilbeträge aufgeteilt (Betrag für prüfungsaktive Studierende²⁰, für AbsolventInnen, Wissenstransfer und Kooperationen) und je nach Indikator gewichtet den Universitäten anteilig zugewiesen. Darüber hinaus hat die Regierung mit der UG Novelle 2013 einen „Stufenplan“ zur Umsetzung der „kapazitätsorientierten, studierendenbezogenen Universitätsfinanzierung“ beschlossen. Während für die nächste Leistungsperiode die Mittel weiterhin auf Basis des Eingangs erläuterten Prinzips der Verhandlung vergeben werden, soll bis 2019 das System gänzlich auf ein Studienplatzfinanzierungsmodell umgestellt werden. Lehre und Forschung sollen getrennt voneinander finanziert werden, die Höhe des Teilbetrages für Lehre wird aufgrund der Anzahl der prüfungsaktiv betriebenen ordentlichen Studien mit Gewichtung nach Fächergruppen pro Studienfeld festgelegt (§ 14 lit e Abs 2 UG 2002).

Internationaler Vergleich

Österreichs Universitäten wurde im Jahr 2010 ein Budget von 2,982 Milliarden Euro (im Vergleich dazu 2009: 2,840 Milliarden Euro, → s. Tabelle 5) zuteil. In der universitären Praxis führt die Budgetlage zu immer schlechter werdenden Studien- und Forschungsbedingungen und Betreuungsverhältnissen zwischen Lehrenden und Studierenden.

Anteil des Hochschulbudgets am BIP

Quelle: BMWF 2012

	2007	2008	2009	2010
Hochschulbudget in Mrd.	2,877	3,045	3,329	3,505
Anteil am BIP in %	1,06	1,08	1,21	1,23
davon für den Universitätsbereich	2,526	2,625	2,840	2,982
Anteil am BIP in %	0,93	0,93	1,04	1,05

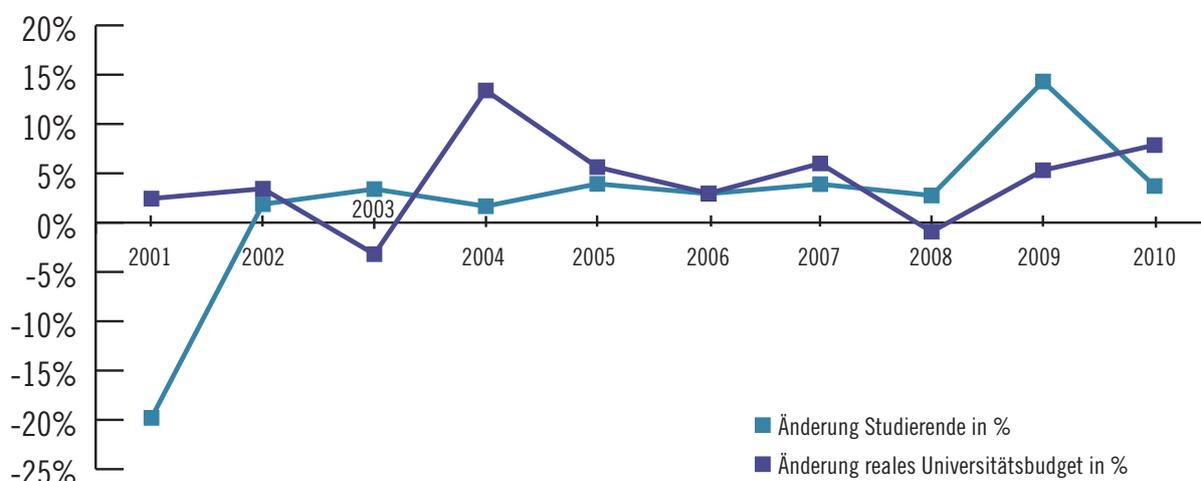
Tabelle 5: Anteil des Hochschul- und Universitätsbudgets am Bruttoinlandsprodukt (BIP) laut Bundesrechnungsabschlüssen, 2007 bis 2010

¹⁹ Die Finanzierung der Pädagogischen Hochschulen wird zwischen Rektorat und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ausverhandelt. Das Rektorat hat jedes Jahr einen Ziel- und Leistungsplan für jeweils drei Jahre zu erstellen und diesen dem Hochschulrat zur Beschlussfassung vorzulegen und ebenso einen Ressourcenplan zur Beschlussfassung, welcher an das BMUKK zur Genehmigung weitergeleitet wird. Er muss den zur Erreichung der Ziele und Erbringung der Leistungen notwendigen Personal-, Raum-, Anlagen- und Aufwandsbedarf, sowie als jährliche Überprüfungen der Umsetzung des Ziel- und Leistungsplans den Grad der Zielerreichung, der Erfolg der Maßnahmen sowie das Leistungsangebot enthalten (§ 30, § 31 HG 2005).

²⁰ Studierende gelten dann als prüfungsaktiv, wenn sie pro Studienjahr mindestens 16 ECTS absolvieren. Für Studierende, die diese Grenze beispielsweise aufgrund von Betreuungspflichten, Erwerbstätigkeit oder Verfassen einer Abschlussarbeit, nicht erreichen, wird der jeweiligen Universität kein Geld zugewiesen.

Im internationalen Vergleich sind die Ausgaben für den Tertiärbereich in Österreich unterdurchschnittlich. Dies zeigen Vergleiche der OECD-Bildungsstatistiken. Österreich wendete für Institutionen im Tertiärbereich im Jahr 2008 rund 1,3 Prozent des BIP auf, der OECD-Durchschnitt liegt bei 1,5 Prozent (OECD, 2011, S.278). Die Entwicklung des Universitätsbudgets ist vor allem deshalb problematisch, weil sie den steigenden Studierendenzahlen nicht standhalten konnte. Abbildung 3 zeigt, dass vor allem 2009 die Studierendenzahl um einiges schneller als das reale Universitätsbudget gewachsen ist. Auch Abbildung 4 zeigt die stagnierenden bzw. seit 2007 sogar sinkenden realen Ausgaben pro StudentIn. Der direkte Vergleich der Finanzsituation österreichischer und internationaler Universitäten unterstreicht die chronische Unterfinanzierung der ersteren. Bei den Volluniversitäten – für Österreich wurde die Universität Wien betrachtet – stehen der Vergleichsuniversität in Deutschland 40 Prozent, der Vergleichsuniversität in der Schweiz sogar 120 Prozent mehr Mittel pro StudentIn zur Verfügung. Dies hat eine vom Wissenschaftsministerium in Auftrag gegebene Studie bereits 2003 ergeben (Unger et al., 2005, 120ff.).

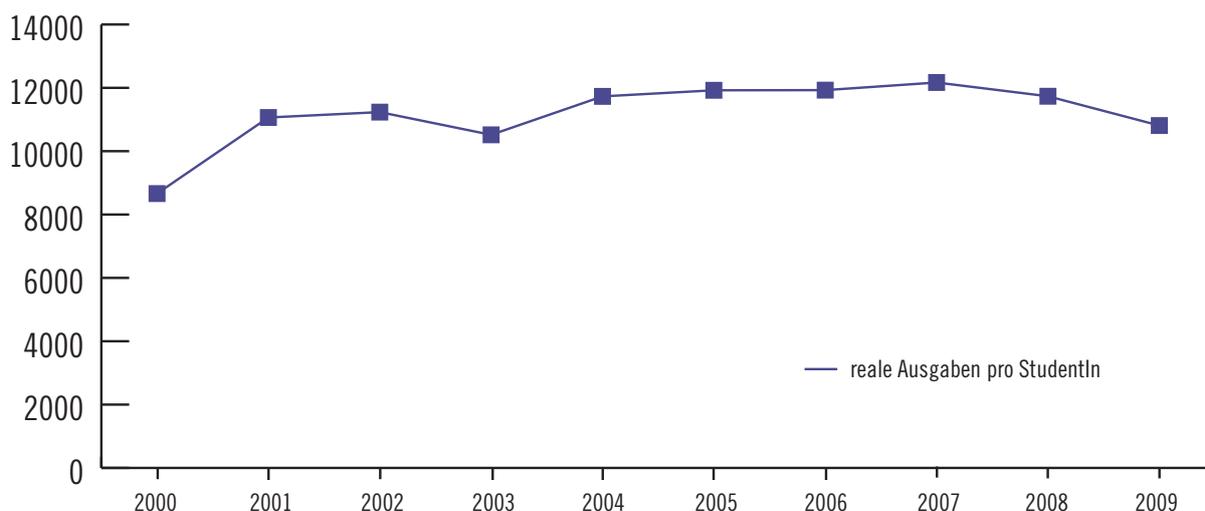
Vergleich: Änderung Studierendenzahlen und reales Universitätsbudget



Quelle: Statistik Austria 2012, eigene Berechnung

Abbildung 14: Änderung im Vergleich zum Vorjahr in % 2000 bis 2010: Zahl der Studierenden und reales Universitätsbudget

Entwicklung: Reale Ausgaben pro StudentIn



Quelle: Statistik Austria 2012, eigene Berechnung

Abbildung 15: Entwicklung reale Ausgaben pro StudentIn in % 2000-2010

Auch aktuelle Vergleichsstudien unterstreichen, dass das Universitätsbudget nicht in ausreichendem Maße mit der steigenden Anzahl der Studierenden mitgewachsen ist: *„Eine Analyse der Aufwendungen pro ordentlicher/m Studierender/m (gemessen am Globalbudget) in Österreich von 2004 und 2009 zeigt, dass diese von 9.855 auf 9.090 (nominelle Werte) gesunken sind, wird die Inflation berücksichtigt ergibt sich immerhin eine Reduktion auf 8.259 Euro, was einen Rückgang von 16% ausmacht.“* (Leitner et al., 2011, S. 7).

Hochschulfinanzierung in Österreich: Forderungen

Transparente Finanzierungsstruktur von Universitäten

Insgesamt ist die Finanzierungsstruktur der österreichischen Hochschulen von großer Unsicherheit und Intransparenz geprägt. Einerseits gibt es im Universitätsbereich kaum Daten und Berechnungen, die den wirklichen Finanzierungsbedarf der Universitäten auf Indikatoren basierend feststellen. Die derzeitige Höhe des Grundbudgets ist vor allem historisch gewachsen, der verhandelte Betrag wurde alle drei Jahre fortgeschrieben und trug bisher der Anzahl der Studierenden oder der benötigten Anzahl von Lehrenden, um ein ordentliches Betreuungsverhältnis zu gewährleisten, kaum Rechnung.

Das real stagnierende Universitätsbudget soll gepaart mit leistungsbezogenen Komponenten den Wettbewerb innerhalb des Hochschulsektors um knappe Budgetmittel anfeuern. Dass die Budgetverteilung gerechter und effizienter funktioniert, wenn die Universitäten bzw. die Hochschulen um die öffentlichen Mittel „konkurrieren“, ist jedoch ein Trugschluss. Das Globalbudget verschleiert zudem die politische Verantwortung für die Hochschulfinanzierung. Den Universitäten soll die alleinige Verantwortung für die Unterdotierung ihrer Budgets zugeschoben werden, während die Festlegung der Höhe des Budgets weiterhin dem Ministerium obliegt.

- Die Arbeitsgruppe fordert die Ermittlung des Finanzbedarfs mit Hilfe von nachvollziehbaren Kriterien. Die Ausfinanzierung der Universitäten kann nicht unter quasi-Marktbedingungen und untereinander konkurrierenden Universitäten erreicht werden, sondern nur durch eine substantielle Erhöhung des Hochschulbudgets. Das Ministerium hat die Verantwortung, die Mittel in angemessener Höhe zur Verfügung zu stellen.

Transparente Finanzierungsstruktur von Fachhochschulen

Auch wenn die Finanzierung im Fachhochschulsektor gesichert zu sein scheint, so besteht auch in Zusammenhang mit der Finanzierungsstruktur der Fachhochschulen dringender Reformbedarf. Die Finanzstruktur von FHs ist geprägt durch Intransparenz (Rechnungshof, 2010, 135ff.). Ziel der Fachhochschulen ist es, einen möglichst großen Finanzierungsanteil aus der Wirtschaft zu akquirieren, finanziert werden sie aber de facto zu einem großen Teil durch die öffentliche Hand. Durch die Co-Finanzierung der Fachhochschulen durch Bundesländer und Gemeinden gewinnen diese an politischer bzw. inhaltlicher Bedeutung. Die Organisationsform der FHs ist jedoch privatrechtlich, was den Einblick in die Finanzstruktur erschwert. Einzig nachvollziehbar sind die Mittel der Studienplatzfinanzierung durch den Bund (die keine Infrastruktur finanzieren). In der Regel unbekannt ist jedoch die Höhe zusätzlicher Mittel von Gemeinden, Bundesländern oder der Wirtschaft. Daher bleiben die wahren Kosten des FH-Sektors unbekannt: *„Als öffentlich finanzierte Hochschulen sollten auch Fachhochschulen der Öffentlichkeit gegenüber rechenschaftspflichtig sein und transparente Finanzen haben.“* (Maurer & Himpele, 2011, S. 221).

Ein gemeinsames Modell für einen Hochschulsektor

Die Arbeitsgruppe spricht sich für die Einführung eines Finanzierungsmodells aus, das einen transparenten Verteilungsschlüssel der Mittel vom Ministerium auf die Hochschulen festlegt. Dieser Verteilungsschlüssel muss den Entwicklungen der Studierendenzahlen gerecht werden und für ein gutes Betreuungs-

verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden sorgen. Außerdem müssen dabei gesellschaftspolitische Ziele, wie eine bessere soziale Durchmischung oder Frauenförderung an den Hochschulen, im Finanzierungsmodell berücksichtigt werden.

- Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung entwickelte ein Finanzierungsmodell für einen Hochschulsektor (beinhaltet Fachhochschulen, Universitäten und Pädagogische Hochschulen), das transparent und nachvollziehbar ist, sowie den Studierenden, Lehrenden und Forschenden bestmögliche Rahmenbedingungen bietet.

Finanzierungsmodell

Bisher kursieren in der Öffentlichkeit nur vage Vorstellungen darüber, wie hoch der Zusatzbedarf an Finanzmitteln für den Hochschulsektor ist, um wirklich nachhaltige Verbesserungen für den Forschungs- und Lehrbetrieb bewirken zu können. Dazu fehlte bisher nicht nur ein klar definierter Verteilungsschlüssel, sondern vor allem ein detailliertes Berichtswesen bezüglich der Finanzstruktur sowie Budgetdaten zur Analyse der Situation an den Hochschulen. Eine der wichtigsten Forderungen ist daher die Erhebung dieser Daten. Hochschulen sind öffentlich finanzierte Institutionen – zu fordern sind deshalb ein Einblick in ihre Struktur und eine transparente Mittelverwendung.

Die Entwicklung eines Verteilungsschlüssels soll in Zukunft die Vergabe von öffentlichen Geldern auf Basis nachvollziehbarer Kriterien ermöglichen.

Die Verteilung der Gelder innerhalb der Hochschulen liegt weiterhin in ihrem autonomen Wirkungsbereich. Trotzdem gibt die Arbeitsgruppe Empfehlungen für die Mittelverwendung und Verteilung der Mittel an den Hochschulen. Zentral ist für die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung außerdem die Einführung eines Gender Budgeting-Mechanismus, der auf allen Ebenen der Mittelverteilung berücksichtigt werden muss:

- Allokation der Mittel vom Bund auf die Hochschulen
- Innerhochschulische Mittelverwendung und Verteilung auf die Institute/Departments oder innerhalb der Studienrichtungen

Das Drei-Säulen-Modell

Das Finanzierungsmodell soll dem Auseinanderklaffen von Budgetmitteln und Studierendenzahlen an den Hochschulen entgegenwirken und adäquate Studienbedingungen auf international vergleichbarem Niveau herstellen. Zusätzlich wird das erarbeitete Modell auch die nötige Transparenz schaffen, die bei der Verteilung öffentlicher Gelder erforderlich ist. Aufgrund der aktuellen politischen Debatte diskutierte die Arbeitsgruppe auch verschiedene Studienplatzfinanzierungsmodelle für Österreich. Studienplatzfinanzierung bedeutet, dass pro Studienplatz Normkosten festgelegt werden. Gleichzeitig wird dabei auch eine fixe Zahl an zu finanzierenden Studienplätzen definiert. Angesichts der Debatte ist jedoch zu erwarten, dass damit nicht der geforderte finanzielle Mehrbedarf ermittelt werden soll, sondern das Budget weiterhin stagniert: Damit der Betrag des gesamten Budgets konstant gehalten werden kann, müsste die Zahl der Studierenden mittels Zugangsbeschränkungen drastisch reduziert werden. Diese würde dazu führen, dass die vorhandenen Ressourcen zwar neu verteilt werden, allerdings kein Ausbau des Bildungssystems erfolgt (Maurer & Himpele, 2011, S. 222).

Das Modell der ÖH geht hingegen davon aus, dass sich der Finanzbedarf an den bildungspolitischen Notwendigkeiten orientieren muss.

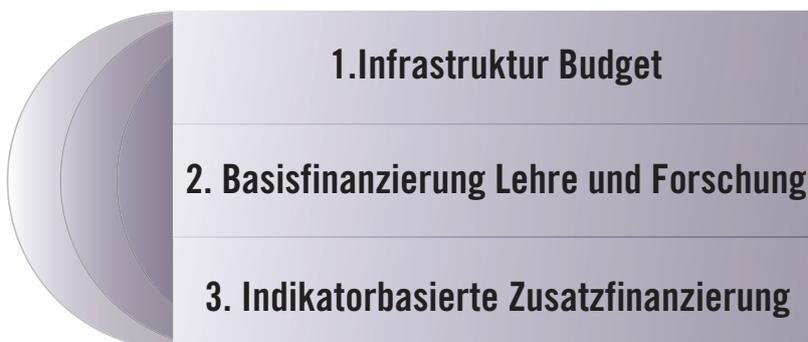


Abbildung 16: das Drei-Säulen-Modell

Das entwickelte Finanzierungsmodell setzt sich aus drei Säulen zusammen (→ s. Abbildung 16):

- 1. Infrastruktur Budget**
- 2. Basisfinanzierung Lehre und Forschung**
- 3. Indikatorbasierte Zusatzfinanzierung**

Das Drei-Säulen-Modell soll den unterschiedlichen Finanzbedürfnissen der Hochschulen gerecht werden. Es soll einerseits optimale Studienbedingungen für Studierende, andererseits qualitativ hochwertige Forschungs- und Lehrbedingungen für das Hochschulpersonal ermöglichen.

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 Spannweite reicht von unausgewogenen Frauenanteilen, je technischer und naturwissenschaftlicher die Studienrichtung und je höher die Karrierestufe 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.“* (Bauer, 2007, S. 263).

Frauenförderung an Unis wirkt kaum

Auch der Bericht des Rechnungshofes zur universitären Frauenförderung übte Kritik an den Maßnahmen zur Frauenförderung und deren Umsetzung.²¹ 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 (Rechnungshof 2011, S. 519ff.). 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 Kennzahlen²² 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 (ebd., S. 520ff.).

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 und ausreichend messbaren Kennzahlen und Daten umgesetzt. Die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung hat sich deshalb zum Ziel gesetzt, Gender Budgeting²³ 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 Budget-Erstellungsprozessen Gender Budgeting Instrumente umsetzen. Dafür werden im Vorhinein messbare Ziele gesetzt und dazu passende Indikatoren in den Finanzierungskreislauf implementiert.

- Um Gender Budgeting erfolgreich als Steuerungsinstrument umzusetzen, hat die Arbeitsgruppe verschiedene Indikatoren sowohl in der 2. Säule als auch in der 3. Säule implementiert. Dabei wurde eine Gender Budgeting Variable definiert, die in die Finanzierungsformel der Basisfinanzierung integriert wurde. Außerdem sollen spezifische Frauenförderungsziele in der 3. Säule Anreiz bieten, Gleichstellungsmaßnahmen erfolgreich umzusetzen.

²¹ s. BdWi/fzs/GEW/ÖH 2011

²² u.a.: Frauenanteil an Universitäten, Genderspezifische Einrichtungen, Aufwendungen, Bezahlung der verschiedenen Beschäftigungsgruppen, Frauenquoten in leitenden Organen und Kollegialorganen

²³ „Gender Budgeting bedeutet die Analyse und Gestaltung von Budgets aus der Gleichstellungsperspektive. Gender Budgeting ist somit ein Instrument, um Frauenpolitik zu konkretisieren“ (Bergmann et al., 2004, S. 3).

Infrastrukturbudget

Ein neues 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 universitäre Campus 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 bräuhete, 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.²⁴

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, 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.²⁵ Für derartige Leistungen sollen obige Anmerkungen zur Forschungsinfrastruktur analog gelten.

²⁴ Der Arbeitsgruppe ist bewusst, dass die Eigentumsstrukturen der Fachhochschulen unterschiedlich sind. Kurzfristig schlägt die Arbeitsgruppe vor, die Verwaltung der Gebäude beim Status quo zu belassen. Die Miet- und Instandhaltungskosten werden – wenn nötig – über das BMWF abgerechnet.

²⁵ Ein Teil dieser Leistungen ist zum Beispiel im Universitätsbericht 2008, Kapitel 6 angeführt (BMWF, 2008, S.317ff.)

Umsetzung

Für alle drei Bereiche – Gebäude, Infrastruktur, Dienstleistungen – ist zunächst eine Inventarisierung erforderlich. Die Hochschulen stellen hierfür einen Überblick darüber zusammen, welche Einrichtungen aus ihrer Sicht in die Grundfinanzierung fallen. Das BMWF definiert gleichzeitig Kriterien, nach welchen die Finanzierung einzelner Einrichtungen über die Grundfinanzierung erfolgen kann. In Verhandlungen zwischen BMWF und Hochschulkomitee wird eine gemeinsame Liste grundfinanzierter Objekte erstellt. Diese Liste wird spätestens nach zehn Jahren evaluiert und aktualisiert.

Das BMWF schließt mit jeder Hochschule einen Vertrag über mindestens zehn Jahre ab, in dem die Finanzierung dieser Grundkosten durch den Bund sichergestellt wird. Der Vertrag enthält zudem Regelungen darüber, wie mit Kostensteigerungen (z. B. Mieterhöhungen, veränderte Sicherheitsauflagen etc.) in diesen Bereichen zu verfahren ist.

Basisfinanzierung- Lehre und Forschung

Die Basisfinanzierung ist das Herzstück des Drei-Säulen-Modells der ÖH. Mit ihr werden die hochschulischen Leistungen in der Lehre und ein Großteil der Forschungsleistungen abgedeckt. Der Personalbedarf orientiert sich dabei am Ziel einer qualitativ hochwertigen Lehre für alle Studierenden. Die Zahl der Studierenden – bei grundsätzlich offenem Hochschulzugang – bestimmt dabei den Personalbedarf und nicht umgekehrt die bereitgestellten Kapazitäten die Anzahl der Studierenden. Die Kapazitäten der Hochschulen sind der Bildungsnachfrage anzupassen und dürfen nicht die Zahl der Studienplätze determinieren.

ECTS-basierte Finanzierung

Der Kern der Berechnung (→ s. Abbildung 17) basiert auf den gesamten ECTS-Punkten, die pro Jahr von allen Studierenden in allen Studienrichtungen einer Hochschule absolviert werden. Der Finanzierungsbedarf der Lehre wird daher nicht nur durch die Anzahl der Studierenden determiniert, sondern richtet sich auch nach den besuchten/absolvierten Lehrveranstaltungen. Daneben spielen gesellschaftliche Zielsetzungen wie der Erhalt kleiner Studiengänge und die Gleichberechtigung der Geschlechter eine Rolle.

Basisfinanzierungsmodell

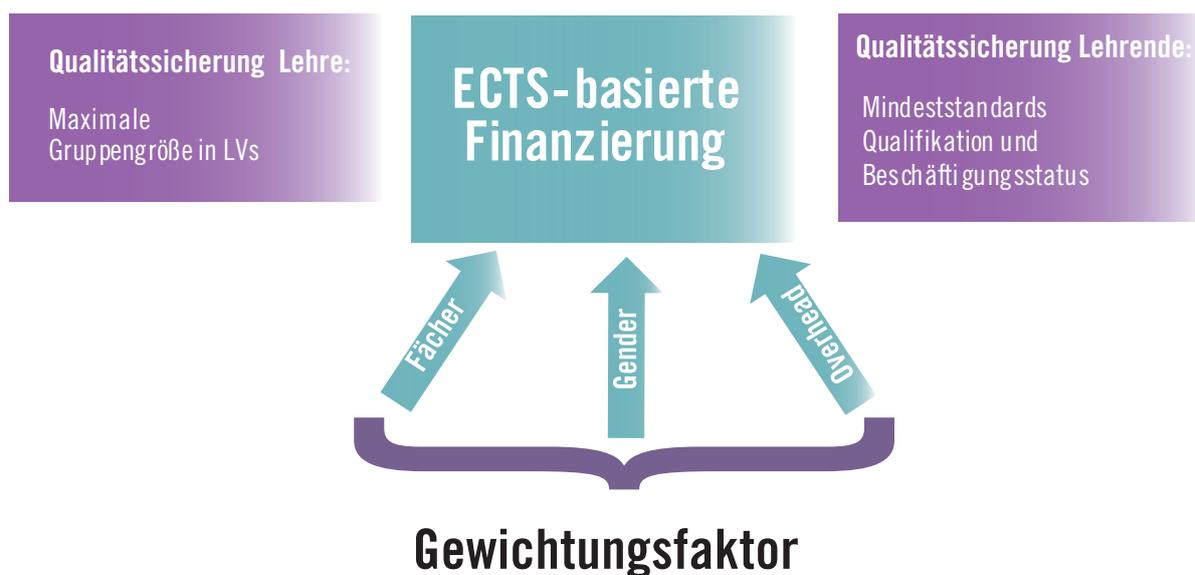


Abbildung 17: Säule 2: Basisfinanzierung

Die Anzahl der Studierenden im Bachelor-, Master-, Diplom- und Doktoratsstudium wird getrennt betrachtet. Es wird außerdem berücksichtigt, dass Studierende unterschiedlich intensiv studieren können (Teilzeitstudium, Vollzeitstudium etc.) und dies für die Finanzierung eine Rolle spielen soll. Das hat den Vorteil, dass ein „Studienplatz“ nicht im „klassischen Sinne“ definiert werden muss. Der für jede Lehrveranstaltung ermittelte Curricularwert²⁶, der unter anderem die Gruppengröße sowie den Lehraufwand (die Betreuung einer Abschlussarbeit erfordert einen anderen Arbeitsaufwand als das Halten einer Vorlesung) berücksichtigt, gibt den zu finanzierenden Kostenumfang (das zu finanzierende Lehrdeputat) einer Lehrveranstaltung (LV) an. Der ermittelte Lehrbedarf und der damit errechnete Kostenumfang kann nun summiert auf die Studiengänge und danach auf die ganze Hochschule hochgerechnet werden. Er bildet die Basis für die notwendige Finanzierung der zweiten Säule.

²⁶ Der Curricularwert gibt den zu finanzierenden Kostenumfang an. Berechnung s.u.

Gewichtungsfaktor

Eine reine Nachfragefinanzierung könnte erhebliche Anreizprobleme mit sich bringen. Deshalb sollen in der Berechnung noch weitere Faktoren berücksichtigt werden, die für die Erreichung gesellschaftlicher Ziele bei der Ausfinanzierung qualitativer Lehre und Forschung essenziell sind.

1. Art des Faches

In den unterschiedlichen Studienrichtungen entstehen verschiedene Kosten für Forschung und Lehre. Um dieser Struktur Rechnung zu tragen, werden Studienrichtungen in sieben Fächergruppen eingeteilt, denn es macht kostentechnisch einen Unterschied, ob jemand Medizin oder Philologie studiert. Die Unterteilung erfolgt in sieben Fächergruppen:

Fächergruppen

Gruppe	Fächer	Gewicht
1	Jus, Sowi, Gewi, individuelle Studien, Pflege	1
2	wenig laborintensive MINT-Fächer (Mathe, Nawi) sowie Gewi und Sowi-Fächer mit höherem Ausstattungsbedarf	1,4
3	Laborintensive MINT-Fächer, Land- u. Forstwirtschaft	1,8
4	Human-, Zahnmedizin	3,8
5	Veterinärmedizin	4,7
6	Bildenden/Gestaltenden Künste, Architektur an Kunstuniversitäten	2,9
7	Musik und darstellenden Kunst	4,5

Quelle: angelehnt an Arbeitsgruppe „kapazitätsorientierte Universitätsfinanzierung“ 21.12.2011.

Tabelle 6: Klassifizierung nach Fächergruppen

2. Gender Budgeting

Geschlechtersegregation

Der Gender Budgeting-Faktor (GB-Faktor) soll dazu beitragen, die Geschlechtersegregation nach Fächern abzubauen. Da die Hochschulen bei grundsätzlich offenem Hochschulzugang nur begrenzt²⁷ – durch Werbung und Beratung – Einfluss auf die Geschlechterverteilung ihrer AnfängerInnen haben, orientiert sich der Fokus des GB-Faktors an der Zusammensetzung der AbsolventInnen nach Geschlecht. Dabei wird die Ausgangsbasis (AnfängerInnen) dem Ziel (AbsolventInnen) gegenübergestellt: Sind die AbsolventInnen 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 werden mit einem Finanzierungssatz von 110 Prozent über die Formel abgerechnet, während die Personalkosten von neu eingestellten Männern nur mit 90 Prozent in der Formel berücksichtigt werden. Die Geschlechter werden so lange ungleich gewichtet,

²⁷ Um diesem Problem nachhaltig entgegen zu wirken muss vor allem bei Maßnahmen in der Schule (oder schon früher) angesetzt werden. Nichts desto trotz ist es die Aufgabe jeder Hochschule für Rahmenbedingungen zu sorgen, die Diskriminierungen auf Grund des Geschlechts nicht zulassen.

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.²⁸

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.

3. Overheadkosten

Die Infrastrukturfinanzierung der Säule 1 deckt die Kosten ab, die durch die Basisfinanzierung Lehre und Forschung nicht abgedeckt werden können. Denn der Kern des Modells trägt nur den Personalkosten Rechnung. Um aber auch andere variable Kosten, wie zum Beispiel Raumkosten, Verwaltung oder Betriebskosten (Heizung, Papier etc.) in das Modell zu integrieren, wird ein weiterer Faktor eingeführt, der die Overheadkosten verrechnet. Außerdem soll ein Aufschlagfaktor auch GasthörerInnen und jene Studierenden, die zwar an Lehrveranstaltung teilnehmen, diese aber nicht positiv absolvieren und damit keine ECTS-Punkte erwerben, berücksichtigen.

²⁸ Zu beachten ist, dass die Zahl der Frauen in Teilzeitbeschäftigung die der Männer übersteigt. Deshalb soll vermieden werden, dass die Gleichverteilung durch eine steigende Zahl von weiblichen Teilzeitbeschäftigten erfolgt. Zu betonen ist auch, dass das Prinzip nicht nur für wissenschaftliches Personal gilt, sondern auch auf die Verwaltungspersonalstruktur anwendbar ist.

Qualitätssicherung

1. Qualitätssicherung Lehre

Das Modell wird von zwei weiteren Leitlinien geprägt: Sollten die Studierendenzahlen plötzlich so starken Schwankungen unterliegen, dass gewisse Studienrichtungen konstant über eine Leistungsperiode hinweg nicht mehr nachgefragt werden, würden diese aufgrund des flexiblen Finanzierungsmodells keine Finanzierungsgrundlage mehr haben. Gleiches könnte für neu eingerichtete Studienrichtungen gelten, die sich erst noch etablieren müssen. Diese Studienrichtungen hätten für die Aufrechterhaltung eines adäquaten Betriebs nicht mehr genügend Mittel zur Verfügung. Um dies zu vermeiden, sind Mindeststandards zu definieren, die in jedem Fall – das heißt unabhängig von der Anzahl der nachgefragten ECTS-Punkte – finanziert werden müssen. Damit kann der Hochschulbetrieb auch in wenig nachgefragten Studienrichtungen problemlos und vor allem qualitativ aufrechterhalten werden. Die Mindeststandards müssen die in der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre ausgearbeiteten Kriterien (→ s. Kapitel Qualität der Lehre) berücksichtigen. Zudem müssen die Hochschulen in der Lage sein, mögliche Schwankungen der Studierendenzahlen abzufedern, damit die Arbeitsbedingungen nicht durch zunehmende Befristungen aufgefangen werden. Denn der Bedarf an Lehrpersonal richtet sich unter anderem nach der Anzahl der Studierenden.

Wird eine Studienrichtung äußerst stark nachgefragt, werden Obergrenzen (der Gruppengrößen) tragend. Die Betreuungsrelationen wurden in der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre definiert (→ s. Kapitel Qualität der Lehre) und sollen qualitative Mindeststandards sichern. Das heißt in der Praxis zum Beispiel: Sobald eine Lehrveranstaltung eine schlechtere Betreuungsrelation als 1:300 hat, wird der Kurs geteilt und eine zusätzliche Vorlesung angeboten.

Die Arbeitsgruppe Qualität der Lehre hat folgende normative Setzungen vorgenommen:

■ Gruppengröße

Prüfungsimmanente LVs sollen nicht mehr als 25 TeilnehmerInnen aufweisen, Anwendungsorientierte Prüfungsimmanente LVs nicht mehr als 15 TeilnehmerInnen, Vorlesungen nicht mehr als 300 TeilnehmerInnen.

■ Curricularaufbau

Max. 40 Prozent der Pflichtfächer dürfen Vorlesungen sein. Die Studienpläne bestehen zu 50 Prozent aus Pflichtfächern und zu 50 Prozent aus Wahlfächern und freien Wahlfächern, die Masterarbeit umfasst 30 ECTS, die Bachelorarbeit 15 ECTS.

Quelle: Kapitel Qualität der Lehre – Studienstruktur und Curricular- Gestaltung

2. Qualitätssicherung Lehrende

Die zweite Leitplanke der Qualitätssicherung betrifft Qualitätsstandards im Bereich der Lehrenden. Ein gewisser Praxisbezug durch externe Lehrende ist für jedes Fach positiv, jedoch schadet es der Qualität, wenn – wie derzeit – in einigen Fächern die Lehre mehrheitlich von externen Lehrkräften durchgeführt wird. Dies unter anderem, weil externe Lehrende keine Betreuungsaufgaben übernehmen und nicht in die Forschung des Instituts eingebunden sind. Zudem sind externe Lehrende im Moment schlecht bezahlt bzw. prekär und nur befristet beschäftigt. An den Hochschulen sollte ein Mindestquorum der Lehrveranstaltungen eines Studiums von Personen mit großer Lehr- und Forschungserfahrung, wie z.B. ProfessorInnen, abgehalten werden. Für eine qualitätsvolle Lehre müssen daher auch beim Lehrpersonal Mindeststandards vorgegeben werden, mit denen die Beschäftigungsverhältnisse und die (Lehr- Forschungs-) Erfahrung des eingesetzten Lehrpersonals je Studium definiert werden. Dies dient der Qualität der Lehre sowie der Qualität der Beschäftigungsbedingungen.

Umsetzung

Die Hochschulen bekommen die Basisfinanzierung Lehre und Forschung in dreijährigen Vereinbarungen zwischen Hochschule und Ministerium zugewiesen. Dabei wird zum Zeitpunkt der Vereinbarungen vom Ist-Stand der geleisteten ECTS-Punkte ausgegangen und das durchschnittliche Wachstum der Studierendenzahl der drei vorangegangenen Jahre unterstellt. So kann für drei Jahre ein fixer Betrag budgetiert werden, der auch im Bundesfinanzrahmen so festgeschrieben werden kann.

Die Berechnung der 2. Säule erfolgt in mehreren Schritten:

ECTS-basierte Finanzierung

Das notwendige Lehrdeputat wird aus den absolvierten ECTS-Punkten der Studierenden sowie der Zusatzpunkte für GasthörerInnen ermittelt. Hieraus lässt sich der Personalbedarf ermitteln.

Anzahl der Studierenden/Finanzierungsbedarf der Lehre

Beispielsweise für ein Bachelorstudium:

$$\dot{S}_{LV}^{BA} = \frac{ECTS_{LVBA}^{insg}}{180} = \frac{ECTS_{LVBA}^{insg}}{3 \text{ (Jahre)}} = \frac{ECTS_{LVBA}^{insg}}{60}$$

Beispielsweise für ein Masterstudium:

$$\dot{S}_{LV}^{MA} = \frac{ECTS_{LVMA}^{insg}}{120} = \frac{ECTS_{LVMA}^{insg}}{2 \text{ (Jahre)}} = \frac{ECTS_{LVMA}^{insg}}{60}$$

(analoge Formeln gelten für Diplom- und Doktoratsstudien)

Insgesamt demnach:

$$S_{LV} = \frac{ECTS_{LV}^{insg}}{60}$$

■ $ECTS_{LV}^{insg}$... Anzahl der absolvierten ECTS-Punkte

■ S_{LV} ... Anzahl der Studierenden in Vollzeitäquivalenten

Durch die Errechnung der Studierenden in Vollzeitäquivalenten kann in einem weiteren Schritt der Curricularwert einer Lehrveranstaltung ermittelt werden. Hierfür spielen auch der Lehraufwandskoeffizient, der den Lehraufwand für die verschiedenen Lehrveranstaltungstypen widerspiegeln soll, die Semesterwochenstunden der LV und die Gruppengröße eine Rolle. Für die Gruppengröße wurde von der Arbeitsgruppe Qualität der Lehre (→ s.o.) ein Maximalwert von Studierenden pro Lehrveranstaltungstyp definiert.

Curricularwert einer Lehrveranstaltung

Der Curricularwert gibt den zu finanzierenden Kostenumfang (das zu finanzierende Lehrdeputat) einer LV an.

$$CW_{LV} = \frac{SWS_{LV}}{G_{LV}} * LK_{LV} * S_{LV}$$

- **CW_{LV}** ... (zu finanzierender) Lehraufwand für eine bestimmte LV
- **SWS_{LV}** ... Semesterwochenstunden der LV
- **LK_{LV}** ... Lehraufwandskoeffizient
- **G_{LV}** ... Gruppengröße der LV
(s. Kapitel Curriculargestaltungsguppe; api-LV: max. 300; pi-LV: max. 25 Studierende)
- **S_{LV}** ... Anzahl der Studierenden in Vollzeitäquivalenten (Berechnung → s.o.)

Um den vollen Kostenumfang für einen Studiengang ausrechnen zu können, werden die Curricularwerte der Lehrveranstaltungen summiert und mit dem Gewichtungsfaktor, der für den ganzen Studiengang ermittelt wird, multipliziert.

Curricularwert eines Studienganges

Die Gelder, die ein Studiengang benötigt, entsprechen der Summe der Curricularwerte der einzelnen LVs (Kosten der einzelnen LVs). Zusätzlich werden jene Studiengänge mit Geld belohnt, die sich im Genderbereich verbessern; Außerdem werden Fächergruppen und Overheadkosten berücksichtigt.

$$CW_{SG1} = \underbrace{FG_{SG} * OK * GB_{SG}}_{\text{Gewichtungsfaktor}} * \sum_{LV=1}^N CW_{LV}$$

Gewichtungsfaktor

Gewichtungsfaktor

Der Gewichtungsfaktor soll andere Spezifika und Zielsetzungen für die Abgeltung der Lehr- und Forschungskosten berücksichtigen.

- **FG_{SG}** ... Fächergewicht
- **OK** ... Overhead-Kosten
- **GB_{SG}** ... Gender-Budgeting-Faktor

Gender-Budgeting-Faktor

$$\text{Wenn } (Z - a_{SG}) < (Z - A_{SG}): GB_{SG} = \left(\frac{\text{abs}(Z - a_{SG}) + 1}{\text{abs}(Z - A_{SG}) + 1} \right)^p \quad \text{sonst: } GB_{SG} = 1$$

- **GB_{SG}** ... Gender-Budgeting-Faktor eines Studiengangs
- **Z** ... Ziel des Frauenanteils
- **a_{SG}** ... Frauenanteil unter den AnfängerInnen eines Studiengangs
- **A_{SG}** ... Frauenanteil unter den AbsolventInnen eines Studiengangs
- **p** ... Stärke Faktor²⁸

Beispiel für die Wirkung des GB-Faktors:

Zielwert ist 50%; a = 20%; p=1

Bei einem A-Wert von 10% (Verschärfung des Genderverhältnisses) → GB = 1

Bei einem A-Wert von 20% (Gleichbleiben des Genderverhältnisses) → GB = 1

Bei einem A-Wert von 30% (leichte Verbesserung des Genderverhältnisses) → GB = 1,08

Bei einem A-Wert von 40% (starke Verbesserung des Genderverhältnisses) → GB = 1,18

Benötigtes Lehrdeputat:

$$\widehat{SWS}_{SG}^{kat} = CW_{SG}$$

- **\widehat{SWS}** sind dabei die an Lehrleistung zu erbringenden Semesterwochenstunden – diese sind auf die verschiedenen Personalkategorien $PERS_{kat}$ zu verteilen.

$$PERS_{SG}^{kat} = \left\lceil \frac{\widehat{SWS}_{SG}^{kat}}{SWS_{KV}^{kat}} \right\rceil$$

- **SWS_{KV}** ... die im Kollektivvertrag festgesetzte zu leistende Lehrverpflichtung der entsprechenden Personalkategorie. Der Bruch ist dabei aufzurunden.

²⁸ p wird vorläufig = 1 gesetzt. Um diesen Faktor genau bestimmen zu können, wären Simulationsrechnungen notwendig, die mangels Daten von der ÖH nicht durchgeführt werden können. Der Faktor darf jedenfalls nicht zu hoch angesetzt werden, um Arbitrage zu verhindern.

Indikatorbasierte Zusatzfinanzierung

Durch die Einführung der Hochschulraum-Strukturmittel und den Entfall des Formelbudgets, wird die indikatorenbasierte Säule innerhalb des derzeitigen Finanzierungsmechanismus zwar transparenter und nachvollziehbarer, allerdings entfallen dadurch zum größten Teil die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen. Indikatoren wie Frauenförderung oder Internationalisierung fehlen völlig. Um so wichtiger erscheint es der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung eine dritte Säule, die indikatorenbasierte Zusatzfinanzierung, einzuführen.

Für die Vergabe der Mitteln muss klar ersichtlich sein, wie die Hochschulen Anspruch auf dieses Budget bekommen. Diese soll insgesamt drei Prozent des Gesamtbudgets (die Summe aus erster und zweiter Säule) ausmachen. Über diese Zusatzfinanzierung können die Hochschulen bei Erreichung politisch vorgegebener Ziele ihr Globalbudget erhöhen. Die Mittel aus der indikatorbasierten Zusatzfinanzierung sind additiv. Das bedeutet, dass der normale Betrieb der Hochschule mit den Mitteln der ersten beiden Säulen zu gewährleisten ist.

Umsetzung

Bei den Verhandlungen mit dem BMWF 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. Es ist darauf zu achten, dass die veranschlagten drei Prozent so verteilt werden, dass diese Budgetmittel vollkommen ausgeschöpft werden (unter der Annahme, dass alle diese Ziele erreicht werden).

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 MigrantInnen und ausländischen Studierenden, Weiterentwicklung der Barrierefreiheit: DolmetscherInnen 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, Regenwassernutzung, Beschaffung energieeffizienter Bürogeräte, Entwicklung und Verwendung neuer Techniken, die energiesparende Effekte haben etc.)
- **Neue Lehr- und Lernformen** (Teamteaching, geschlechtssensible Didaktik, öffentlicher Zugang zu Lehrinhalten, Anteil projektbezogener Lehre, Student Centered Learning etc.)

Verteilung der Mittel

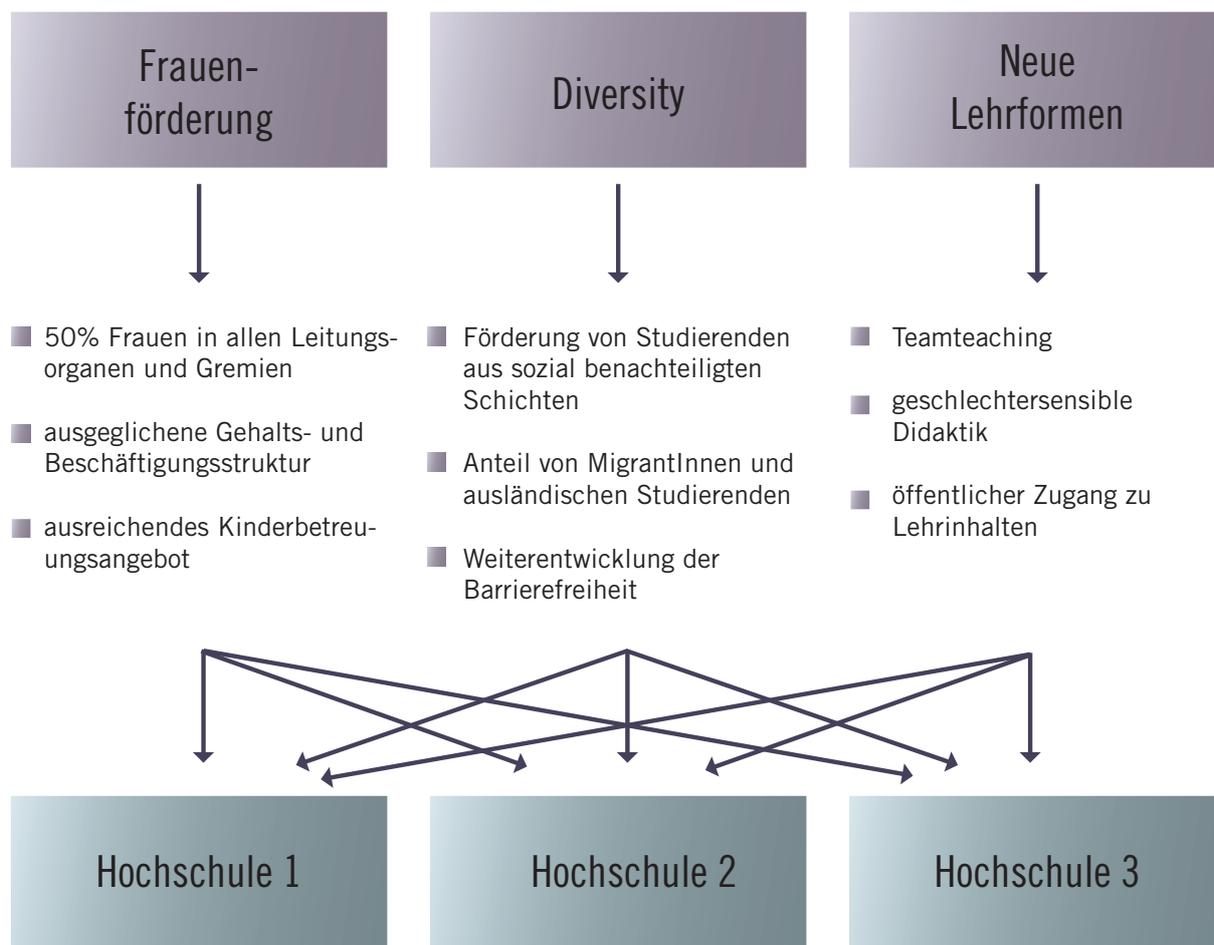


Abbildung 18: Verteilung der Mittel durch die indikatorbasierte Zusatzfinanzierung

Bei der Zielauswahl ist besonders auf die Größe der Hochschule sowie ihr Ausgangsniveau bei der jeweiligen Zielerreichung Rücksicht zu nehmen.

Die Ziele müssen möglichst transparent und messbar sein, sodass ihre Einhaltung und Erreichung klar nachvollziehbar ist. Außerdem werden mit allen Hochschulen Minimalziele festgelegt, sodass erst durch die Einhaltung dieser Minimalziele die Möglichkeit auf den Erhalt der Zusatzmittel besteht. So sollen mögliche grobe Entwicklungsunterschiede zwischen den Hochschulen ausgeglichen werden.

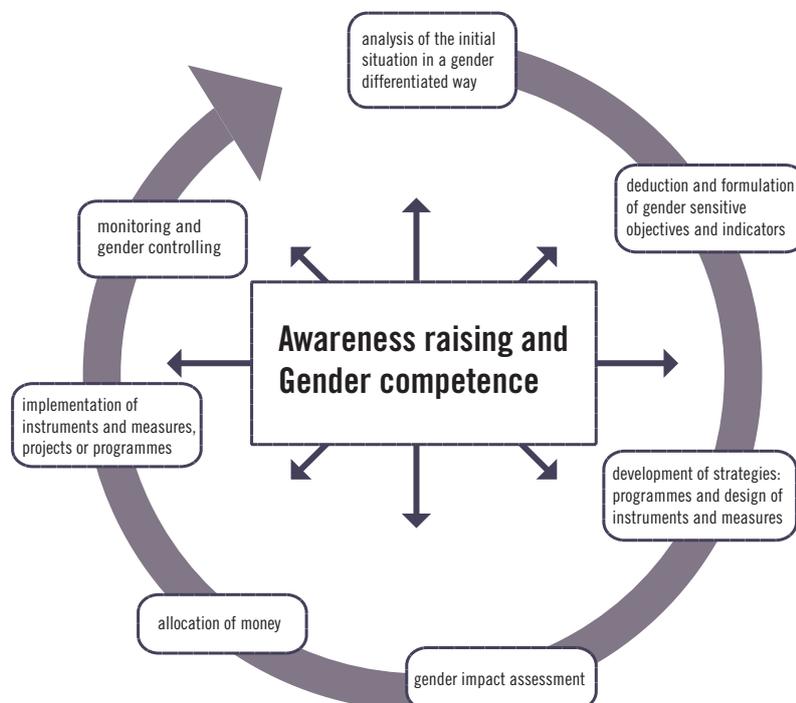
Es ist immer darauf zu achten, dass in jeder einzelnen Leistungsperiode drei Prozent des Gesamtbudgets zur Verfügung stehen. Werden die zur Verfügung stehenden Mittel nicht ausgeschöpft, weil nicht alle Ziele erreicht werden, so verbleiben diese Mittel in den Bündeln und stehen in der nächsten Periode wieder zur Verfügung.

Verteilung der Mittel an den Hochschulen

Über die Verwendung der öffentlichen Mittel, die die Hochschulen in dreijährigen Leistungsvereinbarungen vom Ministerium zugeteilt bekommen, können die Hochschulen autonom entscheiden (unter Berücksichtigung der demokratischen Strukturen und Gremien der jeweiligen Hochschule, → s. Kapitel Hochschulorganisation und -governance). Demokratisch konstituierte Hochschulen können den Wissenschafts- und Bildungsbetrieb produktiv organisieren und sind daher in der Lage Budgetmittel besser und zielgenauer zuzuweisen als das BMWF. Um sicherzustellen, dass die Mittel am jeweiligen Institut/Department ankommen und das angestrebte Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden erfüllt wird, empfiehlt die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung auch auf Hochschulebene die Anwendung des Verteilungsschlüssels des Drei-Säulen-Modells. Dies schafft vor allem für die Erstellung und Überprüfung des Budgets an den Hochschulen Nachvollziehbarkeit und Transparenz über die Verteilung der Mittel.

Gender Budgeting im Hochschulbudgetkreislauf

Gender Budgeting muss nicht nur ein fixer Bestandteil in der Verteilung der Budgetmittel vom Ministerium auf die Hochschulen sein, sondern soll auch im Budgetkreislauf der Hochschulen auf allen Ebenen berücksichtigt werden. Deshalb fordert die Arbeitsgruppe auch auf Hochschulebene eine fixe Implementierung des Gender Budgeting-Mechanismus. Dazu muss auf jeder Hochschule eine Gender Budgeting-Abteilung eingerichtet werden. Das Budget wird außerdem vom allgemeinen Kreis für Gleichbehandlungsfragen (AKG) in Absprache mit der Gender Budgeting-Abteilung unter Gender Mainstreaming-Aspekten evaluiert und freigegeben. Erst wenn das Budget vom AKG befürwortet wird, kann es im Senat beschlossen werden. Außerdem muss der Frauenförderungsplan einen Bericht zum Gender Budgeting sowie zur Entlohnung (bzw. zu Lohnunterschieden zwischen den Geschlechtern) und zur Beschäftigungsstruktur von Frauen und Männern beinhalten. Für die Implementierung des Gender Budgetings empfiehlt die Arbeitsgruppe die Planungsschritte nach Zebisch & Sagner und Debski (Rothe et al., 2008, S. 51, → s. Abbildung 19).³⁰



Quelle: Rothe et al., 2008, S. 51

Abbildung 19: Steuerungsmechanismus des Gender Budgeting Prozesses

³⁰ Die Arbeitsgruppe verweist für die Einführung von Gender Budgeting auf den Bericht der Frauenakademie München (Rothe et. al, 2008), der einen guten Überblick über bisherige Probleme bei der Umsetzung an verschiedenen Hochschulen in Europa sowie detaillierte Empfehlungen und Planungsschritte gibt. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung beziehen sich größtenteils auf diesen Bericht.

Steuerungsmechanismus des Gender Budgeting Prozesses

Um erfolgreiche Gleichstellungspolitik zu ermöglichen, muss Gender Budgeting in allen Planungsschritten mitgedacht werden. Unumgänglich ist ein organisatorisches und institutionelles Umdenken, das auf allen Ebenen stattfinden muss. Nur so kann die nötige Sensibilität erreicht werden, die für die zielgerichtete Umsetzung des Gender Budgeting-Mechanismus unabdingbar ist (Rothe et al., 2008).

Analyse

Dabei ist eine sorgfältige und selbstkritische Analyse der Ist-Situation Ausgangspunkt der Planung. Rothe et al. empfehlen den Hochschulen dafür verschiedenste Daten und Kennzahlen heranzuziehen, beispielsweise (Rothe et al., 2008, S. 57ff.):

- Weibliches wissenschaftliches Personal (gegliedert nach Funktion und Organisationseinheit)
- Zahl der Studentinnen und Studenten
- Allokation der Mittel gegliedert nach Fakultät, Institut, Forschungseinheiten und Administration, sowie eine Aufstellung der Projekte und Programme

Zielsetzungen

Österreichische Hochschulen scheinen zwar mittlerweile einigermaßen für dieses Thema sensibilisiert zu sein, nichtsdestotrotz kritisiert der Rechnungshof die Ineffizienz der Gleichstellungspolitik an den Hochschulen (Rechnungshof, 2011, S. 519ff.). Dies liegt vor allem daran, dass die Hochschulen keine konkreten und messbaren Ziele definiert haben. Um wirklich effektiv sein zu können, muss die Zielsetzung von der Ist-Situation ausgehen. Nicht zuletzt deswegen möchte die Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung die Wichtigkeit des Analyse-Prozesses und der individuellen Zielsetzung durch die Hochschule hervorstreichen. Es sollen nicht nur genderbezogene Ziele gefunden werden, die zum Beispiel für die Bereiche Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals, Anzahl der Studentinnen, Forschungsfelder, Besetzung von Leitungsorganen definiert werden können, sondern Gender muss auch als Querschnittsmaterie für die hochschulische Planung und Zielsetzung erkannt werden. Für die Messung der genderbezogenen Ziele müssen geeignete Indikatoren³¹ gefunden werden.

Budgetierung

Die Umsetzung von Gender Budgeting erfordert vor allem Zeit und viel Arbeit. Deswegen erscheint der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung die Forderung nach einer eigenen Gender Budgeting-Abteilung äußerst sinnvoll. Wichtig ist außerdem zu erkennen, dass Gender Budgeting nicht nur materielle Anreize schaffen soll, sondern auch Anstoß geben muss, um immaterielle Anreize wie Organisationskultur, Karriereleiter, Arbeitsumgebung zu forcieren. Ein sogenanntes „Gender Impact Assessment“ (GIA) analysiert gesetzte Maßnahmen, Strategien und Pläne der Hochschulen bezüglich ihrer Genderaspekte. Debski et al. beschreiben diese Phase wie folgt: „*GIA can be used as an ex ante as well as an ex post instrument. In both cases the main focus of GIA is on the impact of measures or projects on women and men at different levels. These levels refer to input, output, outcome and the process itself*“ (ebd., 2008, S. 68).

Für die Allokation der Mittel an den Hochschulen empfiehlt die Arbeitsgruppe die Verwendung der Formel zur Errechnung des Finanzbedarfs (→ s.o.). Darüber hinaus müssen weitere hochschulspezifisch gesetzte Ziele und Ableitungen aus dem GIA-Prozess berücksichtigt werden. Im Anschluss daran sind Gender Monitoring und Controlling unabdingbare Werkzeuge, um die nachhaltige Wirkung und Einhaltung von Gender Budgeting zu gewährleisten.

³¹ Für eine Liste an Zielsetzungen und Indikatoren → s. Rothe et al., 2008, S. 58-70.

Zusammenfassung

Wie viel nun wirklich?

Bis dato gab es keine Quantifizierung des zusätzlichen Finanzbedarfs im tertiären Sektor. Fest steht aber, dass der Hochschulsektor in Österreich chronisch unterfinanziert ist. Das Hochschulbudget ist eine historisch gewachsene Größe. Es gibt kaum nachvollziehbare Daten und Kennzahlen bezüglich der budgetären Lage der Hochschulen. Die Vergabe der Mittel über die Leistungsvereinbarungen gleicht einem Willkürakt und soll quasi-Marktbedingungen schaffen. Das Ministerium will sich damit nach und nach aus der Finanzierungsverantwortung ziehen. Leidtragende sind die Hochschulangehörigen, die unter schlechten Rahmenbedingungen studieren, lehren und forschen müssen.

Das Drei-Säulen-Modell

Das Finanzierungsmodell der Arbeitsgruppe Hochschulfinanzierung ist in der Lage, den Mehrbedarf der Hochschulen mit Hilfe von nachvollziehbaren Kriterien festzustellen. Es wird den unterschiedlichen Finanzbedürfnissen der Hochschulen gerecht und stellt optimale Studienbedingungen für Studierende sowie qualitativ hochwertige Forschungs- und Lehrbedingungen für das Hochschulpersonal her. Die Verteilung der Mittel vom Ministerium zu den Hochschulen erfolgt über drei Säulen:

1. **Infrastruktur Budget**
2. **Basisfinanzierung Lehre und Forschung**
3. **Indikatorbasierte Zusatzfinanzierung**

Infrastruktur Budget

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.

Basisfinanzierung Lehre und Forschung

Die zweite Säule stellt den Kern des Finanzierungsmodells dar. Mit ihr werden die hochschulischen Leistungen in der Lehre und ein Großteil der Forschungsleistung abgedeckt. Der Anstieg der Studierenden steht mit der Anzahl der Lehrenden derzeit in keinem adäquaten Verhältnis mehr. Um das Betreuungsverhältnis maßgeblich zu verbessern, orientiert sich die entwickelte Formel an der Berechnung des erforderlichen Personalbedarfs. Dieser wird durch die Zahl der Studierenden und der absolvierten ECTS-Punkte errechnet. Keinesfalls aber legen die vorhandenen Kapazitäten die Zahl der Studierenden fest. Ein Gewichtungsfaktor berücksichtigt in der Formel zusätzliche Overheadkosten, verschiedene Fächergruppen und integriert auch einen Gender Budgeting-Faktor. Mindeststandards stellen auch die Ausfinanzierung von kleinen bzw. neu eingerichteten Studienrichtungen sicher.

Indikatorbasierte Zusatzfinanzierung

Über diese Zusatzfinanzierung können die Hochschulen beim Erreichen politisch vorgegebener Ziele ihr Gesamtbudget erhöhen (soll insgesamt drei Prozent des Gesamtbudgets ausmachen). 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.

Das Drei-Säulen-Modell ist für den gesamten Hochschulsektor anwendbar. Es errechnet nicht nur den Mehrbedarf der notwendigen öffentlichen Mittel (und damit verbunden auch den Personalbedarf an den Hochschulen), sondern knüpft vor allem an gesellschaftspolitische Zielsetzungen an: Das Recht auf Bildung und Bildungspartizipation unabhängig von sozialer, finanzieller und geographischer Herkunft muss finanziell untermauert werden. Die Gleichstellung von Frauen an den Hochschulen und aktive Genderpolitik werden im Finanzierungsmodell ebenso berücksichtigt wie die Sicherstellung der Diversität des Forschungs- und Lehrangebots.

Literatur

AK- Bundesarbeitskammer (2012). Analyse des Bundesfinanzrahmengesetzes bzw. des Strategieberichts 2013-2016 durch Bundesarbeitskammer Österreich. Verfügbar unter: http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d168/AK_Budgetanalyse_2013-2016.pdf [3/2012]

Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (2006). Argumente gegen Studiengebühren. Eine Widerlegung von Behauptungen. Schriftenreihe des ABS, Heft 2, 7. Überarbeitete Auflage.

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

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. 262-271.

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

Bergmann, N., Gubitzer, L., Klatzer, E., Klawatsch-Treitl, E., Neumayer, M. (2004). Gender Budgeting. Handbuch zur Umsetzung geschlechtergerechter Budgetgestaltung. Verfügbar unter http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/200408_genderbudgeting_handbuch.pdf [3/2012]

Blaha, B. (2009). Prüfungstaxen und Proteste in Österreich. In Himpele, K./ Bultmann, T. (Hg.). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. BdWi- Verlag. Marburg. S. 201-208.

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

BMWF- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2008). Universitätsbericht 2008. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Wien.

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.

Europäische Kommission (2011). Ziele der Strategie Europa 2020. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_de.pdf [3/2012]

Gärtner, K./Himpele, K. (2010). Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium. In: Statistik Austria (Hg.in). Statistische Nachrichten 9/2010. S. 744-751.

Gubitzer, L. (2005). Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen, Zur Ökonomisierung von Bildung. In Österreichische HochschülerInnenschaft/Paulo Freire Zentrum (Hg.innen). Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum Verlag. Marburg. S.27-52.

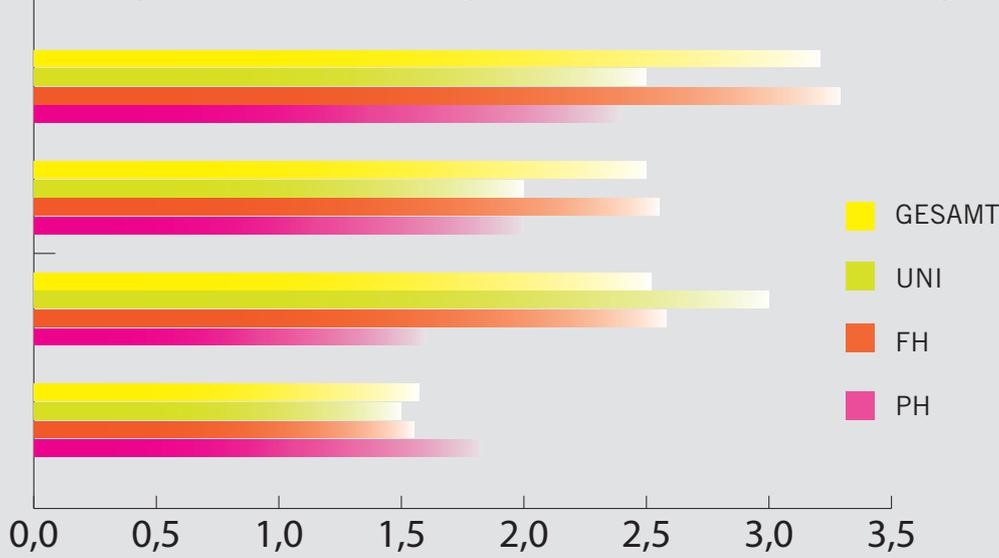
Himpele, K. & Maurer, S. (2011). Recht auf Bildung materiell untermauern. In: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.in). Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Mandelbaum Verlag. Marburg. S. 214-233.

Himpele, K.(2011). The same procedure as every year: eine Studiengebührendebatte. Verfügbar unter <http://www.beigewum.at/2011/12/the-same-procedure-as-every-year-eine-studiengebuhrendebatte/> [3/2012]

Hoffacker, W. (2005). Hochschulzugang: Qualität durch Auswahlverfahren?, in: BdWi/fzs (Hg.). Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken, Marburg.

- Lauterbach, Karl (2007). Der Zweiklassenstaat. Wie die Privilegierten Deutschland ruinieren. Berlin.
- Leitner, K.-H., Hölzl, W., Nones, B., Streicher, G. (2007). Finanzierungsstruktur von Universitäten. Internationale Erfahrungen zum Verhältnis zwischen Basisfinanzierung und kompetitiver Forschungsfinanzierung. Verfügbar unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/tip-Studie-Finanzierungsstruktur.pdf [3/2012]
- Jackson, N., (2002). The Higher Education Contribution Scheme- A HECS On The Family? Verfügbar unter: http://www2.fzs.de/uploads/jackson_hecs_on_the_family.pdf [3/2012]
- OECD (2011). Bildung auf einen Blick 2011. Paris.
- Rechnungshof (2010). Bericht des Rechnungshofes, Fachhochschulagenden; Follow-up-Überprüfung. Verfügbar unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Berichte/Berichte_bis_2006/Bund/Bund_2005_09/Bund_2005_09.pdf
- Rechnungshof (2011). Bericht des Rechnungshofes, Frauenförderung an Universitäten. Verfügbar unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_08/Bund_2011_08_9.pdf [3/2012]
- Rothe, A., Erbe, B., Fröhlich, W., Klatzer, E., Lapniewska, Z., Mayrhofer, M., Neumayr, M., Pichlbauer, M., Tarasiewicz, M., Zebisch, J. & Debski, M. (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 [3/2012]
- 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. BdWi- Verlag. Marburg. S. 97-104.
- Staack, S. (2009). Studiengebühren sind sozial gerecht. Die Debatte um Putzfrauen und Zahnarztöhne oder wie Finanzierungsmodelle aus dem gesellschaftlichen Kontext gelöst werden. In Himpele, K./ Bultmann, T. (Hg.in). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. BdWi- Verlag. Marburg. S. 73- 79.
- Sturn, R./Wohlfahrt, G. (1999). Der Gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen. Verlag Österreich. Wien.
- Unger, M., Schmutzer-Hollensteiner, E., Bönisch, M., Vogtenhuber, S. & Lassnig, L. (2005), Finanzvergleich von Universitäten in Zürich, München, Darmstadt und Wien. Wien.
- Unger, M. & Wroblewski A. (2006). Studierenden- Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Unger, M., Zaussinger, S., Angel, S., Dünser, L., Grabher, A., Hartl, J., Paulinger, G., Brandl, J., Wejwar, P. & Gottwald, R. (2010). Studierenden- Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher A., Hartl J., Laimer, A., Thaler ,B., Wejwar, P. & Zaussinger, S. (2012). Studierenden- Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2. Institut für Höhere Studien. Wien.
- Vogt, S. (2009). Referenzmodelle „sozialverträglicher“ Studiengebühren: nachlaufend und kreditfinanziert, in Himpele, K./ Bultmann, T. (Hg.). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. BdWi- Verlag. Marburg. S.81-88.
- Österreichische Rektorenkonferenz (ÖRK) (2005). Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Verfügbar unter: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/ME/ME_00341_29/imfname_052520.pdf

„Ich empfinde es als einfach Prüfungen und/oder Studienabschlüsse von folgender Institution anzurechnen.“



Forum Hochschule 2

Ergebnisse, Forderungen & Perspektiven

2013

EXECUTIVE SUMMARY – TEIL 2

Forum Hochschule Teil 1 bildete den Anstoß für neuen Arbeitsgruppen in der Hochschulkonferenz, führte zu vielfältigen Diskussion – ob im Wissenschaftsausschuss, bei Diskussionsveranstaltungen oder direkt unter den Studierenden auf den Hochschulen. Dabei bietet der erste Teil einen umfassenden Überblick und Lösungsansätze für sehr viele hochschulpolitische Herausforderungen, dennoch blieben einige Detailfragen oder Probleme unbehandelt. Motiviert durch den Erfolg des Projektes Forum Hochschule und mit dem Bestreben, Antworten und Lösungen für diese unbehandelten Themenfelder zu finden, wurden fünf neue Arbeitsgruppen gebildet: *Barrierefreie Hochschule, Ausländische Studierende, Internationalisierung & Mobilität, Durchlässigkeit im tertiären Sektor sowie Kunsthochschulen*.

Aufbauend auf den Grundlagen des ersten Teils wurden neue zentrale Forderungen und Lösungsvorschläge erstellt.

- **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.
- **Ausländische Studierende gleichstellen.** Studierende ohne österreichische StaatsbürgerInnenschaft 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.
- **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 würde die Durchlässigkeit stark erhöhen. Langfristig bleibt die Forderung nach einem einheitlichen Hochschulsektor bestehen.
- **Kunsthochschulen öffnen.** Kunsthochschulen sind zu selbstreferenziellen, sich selbst reproduzierenden Systemen geworden. 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 AkteurInnen, ist auch der Abbau der sehr hohen sozialen Selektivität zu sehen. Diese entstehen durch die oft an der Grenze zur totalen Willkür liegenden Aufnahmeverfahren. Außerdem ist das Bestehen dieser Verfahren stärker als bei anderen Aufnahmeprüfungen an das bestehende soziale und kulturelle Kapital geknüpft.

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) beziehungsweise Beeinträchtigung(en) weisen. Im Bereich des Hochschulsektors spricht der NAP jedoch lediglich davon, Bewusstsein für die Thematik zu schaffen. Somit mangelt es schon in der Formulierung am nötigen Ehrgeiz. Eine Konkretisierung, wie diese Bewusstseins-schaffung umzusetzen sei, bleibt der NAP schuldig. Dass die Frist der Umsetzung nun von 2015 auf 2020 verlängert wurde, spricht für sich.

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 diesem Aufriss der bestehenden Barrieren folgt ein Kapitel mit konkreten Maßnahmen und Forderungen, die unbedingt getroffen werden müssen, um den angestrebten inklusiven Hochschulraum zu schaffen.

Methode

Die Arbeitsgruppe entstand als Kooperation von MitarbeiterInnen der ÖH-Bundesvertretung, engagierten Studierenden mit und ohne Behinderung/Beeinträchtigung sowie VertreterInnen aus dem Hochschulalltag. Die Arbeitsweise der Gruppe zeichnete sich durch einen offenen und partizipativen Zugang aus. Je nach Themenschwerpunkt der einzelnen Treffen wurden VertreterInnen verschiedener relevanter Organisationen – „Behindertenbeauftragte/Institut Integriert Studieren“, „Psychologische Studentenberatung Österreich“, „UNIABILITY“, und „VÖGS“ (Verein Österreichischer Gehörloser Studierender) – eingeladen. Außerdem fanden wissenschaftliche Inputs Eingang in die Arbeitsprozesse, so zum Beispiel die IHS Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2011 „Studierende mit Behinderung/chronischen Erkrankungen“ wie auch diverse Diplomarbeiten der TeilnehmerInnen.

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, weil es ermöglicht auch von Barrieren für chronisch Kranke und psychisch Beeinträchtigte zu sprechen, 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 idF BGBl 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)

Nicht behandelt wurden Hochschul-Barrieren für Gruppen, die durch andere gesellschaftliche Exklusionsmechanismen benachteiligt beziehungsweise ausgeschlossen werden.

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

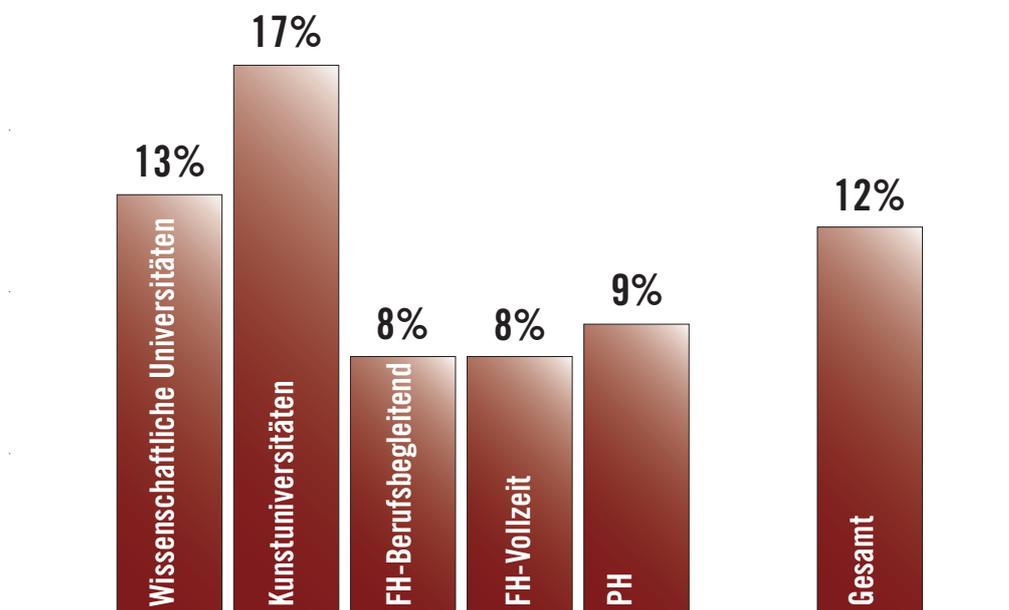
² Siehe zum Beispiel Schwalb & Theunissen, 2009

Daten und Fakten

Die hier genannten Daten und Informationen wurden der Zusatzstudie „Studieren mit Behinderung/chronischen Erkrankungen“ der Studierenden-Sozialerhebung 2011 entnommen. Auch die hier verwendeten Definitionen beziehungsweise Begriffe wurden aus derselben übernommen.

Studierende mit studienerschwerenden Beeinträchtigung(en)

Nach eigenen Angaben leiden 12 Prozent aller Studierenden an einer oder mehreren studienerschwerenden Beeinträchtigung(en). Dies umfasst chronische, psychische und sonstige Krankheiten sowie Teilleistungsstörungen wie zum Beispiel Legasthenie oder Lernstörungen, sowie Behinderung(en). Hochgerechnet ergibt das 36.490 betroffene Studierende.



Quelle: IHS 2012, Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen.

Abbildung 20: Berufsbegleitendes bzw. Vollzeit-FH-Studium

Anteil an Studierenden, die sich selbst als „Studierende mit Behinderung“ bezeichnen

Der Anteil an Studierenden, die angeben eine Behinderung zu haben, ist äußerst gering. So geben nur 1,1 Prozent aller Studierenden an, sich selbst als Studierende mit Behinderung zu sehen. Unter den Studierenden, die angeben an einer studienerschwerenden Beeinträchtigung zu leiden, sind es 7,3 Prozent.

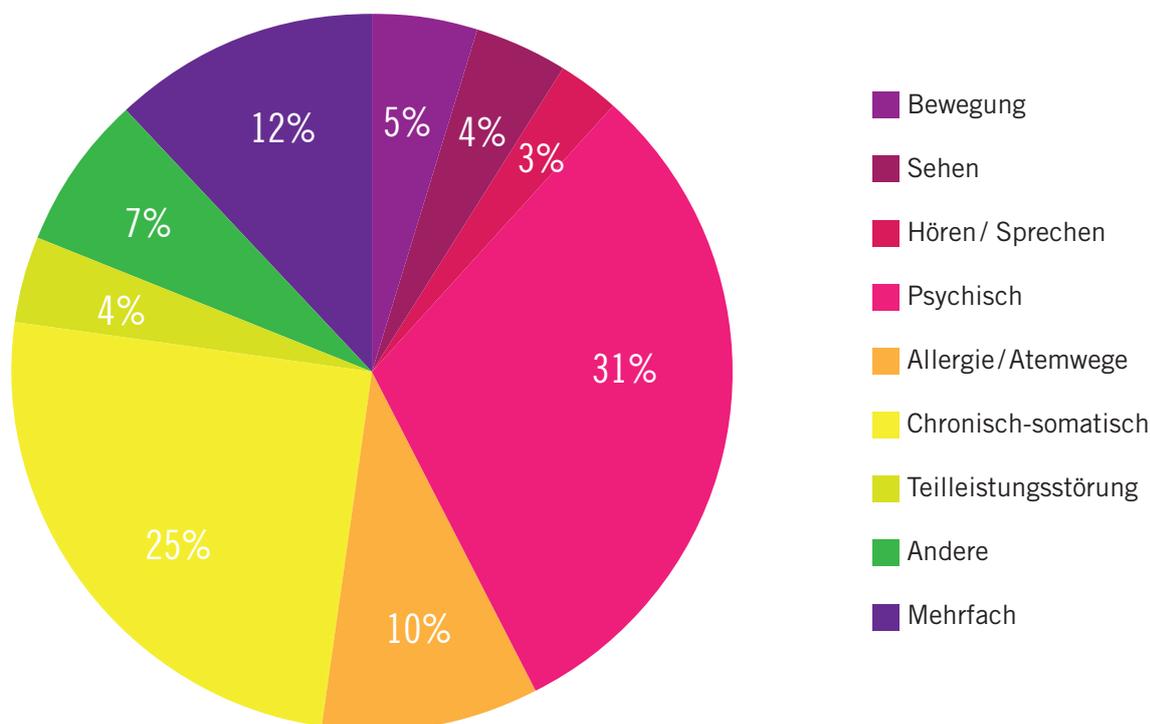
Herkunftsbundesland und Unterschiede in der Gesamtverteilung

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 SchülerInnen in der Steiermark bedarfsorientierter gefördert werden und besser im Schulsystem integriert sind.

Sichtbare und nicht sichtbare Beeinträchtigung(en)

Nur fünf 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.

Beeinträchtigungsformen



Quelle: IHS 2012, Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen.

Abbildung 21: Beeinträchtigungsformen von Studierenden

Der Behindertenpass und die Bekanntgabe von Beeinträchtigung(en)

Oft befürchten Studierende Nachteile im Erwerbsleben und auch an der Hochschule, wenn sie einen Behindertenpass vorlegen, obwohl der Grad ihrer Beeinträchtigung(en) mit über 50 Prozent bemessen wird. Dies und die Angst vor Stigmatisierung geben 53 Prozent der Betroffenen als Begründung für das Nichtbeantragen des Passes an.

Des Weiteren sagen 78 Prozent der Betroffenen, dass sie es bevorzugen, wenn an der Hochschule so wenige wie möglich von ihrer/ihrer Beeinträchtigung(en) wissen und für weitere 10 Prozent gilt dies zumindest zum Teil. Betroffen sind vor allem Studierende mit stärkeren Beeinträchtigungen.

Versuche mit Schwierigkeiten im Studienalltag umzugehen

47 Prozent der Studierenden mit Problemen aufgrund ihrer Beeinträchtigung(en) haben nicht versucht ihre Lage zum Positiven zu verändern. Ganze 32 Prozent haben die jeweilige Lehrveranstaltung abgebrochen, davon überdurchschnittlich häufig Studierende mit psychischen Beeinträchtigung(en). Nur ein Viertel hat die Lehrveranstaltungsleitung um Rat gebeten. Immerhin noch fünf Prozent haben sich an die ÖH und 1,3 Prozent an die/den BehindertenbeauftragteN gewandt.

Schwierigkeiten im Studienalltag



Quelle: IHS 2012, Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen.

Abbildung 22: Schwierigkeiten im Studienalltag

Probleme von Studierenden mit Behinderung(en) / Beeinträchtigungen

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 Nachteilen, Hindernissen und Bedürfnissen. Im Allgemeinen fehlt es jedoch an ausreichenden Maßnahmen zum Ausgleich von Nachteilen für die Betroffenen, von denen sie auch tatsächlich profitieren, damit ihnen die Möglichkeit eingeräumt wird, ein Studium zu beginnen und erfolgreich zu absolvieren.

Informationsstand vor Studienbeginn

Es fehlt ein breites, barrierefreies und bedarfsorientiertes Informationsangebot, das schon an SchülerInnen und MaturantInnen 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 und ein Studienabschluss für sie trotz ihrer Behinderung(en) beziehungsweise Beeinträchtigung(en) möglich wäre.

Zulassung und Eignung

Die Probleme beginnen für StudienanfängerInnen meist schon bei der Anmeldung an der jeweiligen Hochschule. So stellt sich für sie gleich zu Beginn die wichtige Frage, ob und vor allem auch wie und wo sie ihre Beeinträchtigung(en)/Behinderung(en) und deren Grad (z.B. 30, 50, 70%) angeben, oder ob sie diese lieber verschweigen. Viele Betroffene 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. Für diejenigen, die das nicht tun, stellt die Zulassung eine schwer überwindbare Hürde dar, an der bereits einige scheitern. Besonders schwierig gestaltet sich hier vor allem die Situation an den Pädagogischen Hochschulen, weil gerade dort Studierende mit Behinderung(en)/Beeinträchtigung(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: beispielsweise zu schmale Türen oder fehlende Rampen beziehungsweise Lifte, 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 geringerem Kostenaufwand Schritt für Schritt umgesetzt werden können. So führt 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 noch nicht alle Hörsäle und Unterrichtsräume mit Lautsprechern und Mikrofonen ausgestattet, dabei wäre das für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen essentiell und auch für das Gros der Studierenden eine Erleichterung bei der Teilnahme an einer Lehrveranstaltung.

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 GebärdensprachdolmetscherInnen 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 GebärdensprachdolmetscherInnen, Mitschrifthilfen 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 MitarbeiterInnen 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 DiabetikerInnen, die sich regelmäßig Insulin spritzen müssen, 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 RollstuhlfahrerInnen 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. Erschwerend kommt hinzu, dass durch die Zusatzbelastung aufgrund von Beeinträchtigung(en) auch Erschöpfung früher einsetzt, 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-DolmetscherInnen und persönliche Assistenzen die Lehrmaterialien früh genug, um sich angemessen vorbereiten 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-DolmetscherInnen 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 dieseR 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 ist unter diesen Bedingungen nur schwer umzusetzen.

Das Beratungsangebot der „Psychologischen Studentenberatung“ 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

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.

Die Möglichkeit der Partizipation – sei es im alltäglichen Studienleben oder im Rahmen freiwilliger Tutorien und Lesekreise, die neben den Pflichtlehrveranstaltungen angeboten werden könnten, kann außerdem das Erkennen der eigenen Fähigkeiten, Begabungen und Talente der Studierenden fördern. Dies ist sowohl für die Sozialisierung im Hochschulumfeld als auch für das Selbstwertgefühl der Studierenden dienlich.

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

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

Beeinträchtigung(en) handelt. Gerade diese Gruppe von Studierenden würde von einem flexibleren, weniger verschulerten Hochschulsystem stark profitieren, weil starre Anwesenheitszeiten in Lehrveranstaltungen, bestimmte Prüfungsmodalitäten und Leistungsdruck für sie schwerer wiegen als für gesunde Studierende. 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. Auch Mobbing, Ausgrenzung, sexualisierte Übergriffe und Machtmissbrauch ist leider immer noch ein Thema an den Hochschulen. Die Sensibilisierung der HochschulmitarbeiterInnen und Lehrenden für diese Themen, wie auch für psychische Erkrankungen, die daraus entstehen können, würde vieles vereinfachen.

Im Fall von Exkursionen im Rahmen einer Lehrveranstaltung ist es nicht immer allen möglich, 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 stellen Unsicherheiten der Betroffenen und Angst davor, sich selbst nicht positiv präsentieren zu können, häufige Probleme dar. Hier liegt die erste Barriere oft schon beim Vorstellungsgespräch. Während des Praktikums ergeben sich wiederum Probleme aus der Doppelbelastung von Arbeit und Studium und dem hohen zeitlichen Leistungsausmaß, das sich daraus ergibt.

Freiwillige Praktika, die von immer mehr Studierenden absolviert werden, um Arbeitserfahrungen zu sammeln und die von ArbeitgeberInnen inzwischen meist vorausgesetzt werden, werden von diesen Studierendengruppen oft nicht absolviert. Dies benachteiligt sie noch zusätzlich am Arbeitsmarkt.

Schwierigkeiten, die sich im Zusammenhang mit internationaler Mobilität ergeben, sowie das Thema der finanziellen Absicherung werden jeweils in den Kapiteln Internationalisierung & Mobilität und Soziale Absicherung behandelt.

Maßnahmen und Forderungen

Es muss jeder Studentin und jedem Studenten, unabhängig davon, welchen Barrieren sie oder er gegenübersteht und unabhängig von der Hochschule, an der sie oder er studieren möchte, 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, SchülerInnen 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 ohne das nötige Know-How aufbereitet werden, können von den Studierenden nicht genutzt werden, weil sie nicht identifiziert werden können. 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 StudierendenvertreterInnen 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 Angestelltanzahl 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 Hochschule werden mindestens zwei MitarbeiterInnen vorgesehen, je nach Anzahl an Studierenden muss die Angestelltanzahl nach einem zu definierenden Maßstab erhöht werden. Die Anzahl der MitarbeiterInnen für die bundesweite Serviceeinrichtung muss ebenso ausreichend hoch kalkuliert werden, sodass die ihr zugewiesenen Aufgaben sowohl zeitgerecht als auch professionell umgesetzt werden können.

Die MitarbeiterInnen 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
- Organisation eines Erstsemestrigentutoriums für Studierende mit Beeinträchtigung(en)/Behinderung(en)
- Erstellung eines barrierefreien und bedarfsgerechten Infosheets (Papierform und digital), das bei der barrierefreien Erstinskription ausgehändigt wird, das 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
- Aufsicht über ausreichende Beleuchtung der Hochschul-Räumlichkeiten, des ordnungsgemäßen Zustands derselben etc.

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

Bundesweite Servicestelle

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 und sie diesen Schritt vermehrt machen.

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. Die jeweilige Hochschule hat dafür Sorge zu tragen, dass Personen mit verschiedenen Beeinträchtigungen in diesem Beirat vertreten sind, also auf eine angemessene Durchmischung zu achten (1-2 VertreterInnen jeder Gruppe).

Durch die Vertretung aller Gruppen der Behinderung im Beirat kann verhindert werden, dass bei etwaigen Entscheidungen die Interessen der einen auf Kosten einer anderen Gruppe durchgesetzt werden.

Aufgaben

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 → Gütesiegel 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 übergeordneter 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

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

- **MaturantInnenberatung:** Die MaturantInnenberatung 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 ReferentIn, 2 SachbearbeiterInnen und einer JuristIn 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 SachbearbeiterIn, folgende Aufgaben:

Aufgaben

Rechtsberatung

- Rechtliche Beratung und Begleitung in Streitfällen durch JuristIn

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

- Einrichtung und Vergabe eines Gütesiegels „Barrierefreiheit“

An den lokalen ÖHs sollte zudem auch jeweils eine SachbearbeiterIn 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.

Forderungen

Im Folgenden werden die wichtigsten Forderungen, welche die zuvor genannten Probleme direkt adressieren, noch einmal zusammengefasst:

Informationsstand vor Studienbeginn

- MaturantInnenberatung 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 Eltern und SchülerInnen 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 GebärdensprachdolmetscherInnen und Finanzierung der GebärdensprachdolmetscherInnen
- 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
- Verpflichtende diätetischen 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 weitergegeben werden.
- Rechtliche Beratung und Begleitung in Streitfällen durch gegebene juristische Fachkenntnis von Seiten der ÖH muss angeboten werden.

- Organisation eines Erstsemestrigentutoriums für Studierende mit Beeinträchtigung(en) und oder Behinderung(en) 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.

Zusammenfassung

Auf dem Weg zu einem inklusiven Hochschulraum hat Österreich noch eine weite Strecke 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.

Literatur

Arnadóttir, O. M./ Quinn, Gerard (2009). The UN Convention on the rights of Persons with Disabilities. European and Scandinavian Perspectives. Martinus Nijhoff Publishers. Leiden.

Institut für Höhere Studien (2011). Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Wien.

Schwalb, H/ Theunissen, G (Hrsg) (2009). Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertennarbeit. Bes-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. Kohlhammer. Stuttgart.

SITUATION VON AUSLÄNDISCHEN STUDIERENDEN

Ökonomische Verwertungslogik

Bekenntnisse zur Internationalität der Österreichischen Hochschulen gibt es viele. VertreterInnen 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 ArbeitnehmerInnen und ForscherInnen 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 in Österreich zuzulassen. Im Modell der Rot-Weiß-Rot-Karte sind lediglich zwei Kategorien von MigrantInnen erwünscht: einerseits hoch qualifizierte Fachkräfte und andererseits niedrig qualifizierte ArbeiterInnen, die kurzfristige Arbeitskräftemängel kompensieren sollen. Alle anderen sind nicht erwünscht. Nun weiß jedeR, dass der Kopf nicht ohne einen dazugehörenden Körper zu haben ist. Und hier beginnen die Probleme. Dies sollte immer mitbedacht werden, wenn Forderungen nach „ausländischen Fachkräften“ oder nach einer „Internationalisierung von Hochschulen“ laut werden. Da sich viele EuropäerInnen gerne auf die Aufklärung berufen, sei hier nur an einen berühmten Aufklärer erinnert. Schon Immanuel Kant forderte, den Menschen niemals als „Mittel zum Zweck“, sondern immer als „Zweck an sich“ zu sehen (vgl. Kant, 1781). 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 werden sie zu einem Mittel zum Zweck gemacht. Ihr Zweck an sich wird ignoriert, weil dieser keine Steigerung des Gewinns verspricht.

Die unzähligen Vorschriften und der Umgang der Behörden mit ZuwanderInnen zeugen von dem Versuch, die subjektive Seite des Menschen möglichst in den Griff zu bekommen und zu kontrollieren (Unterhaltungsnachweis, faktisches Arbeitsverbot, Misstrauen etc.). Dass dies zu massiven Problemen im Alltag führt, ist jedem und jeder klar. Klar ist auch, dass es institutionalisierten Rassismus fördert. Die Gesellschaft akzeptiert die ZuwanderInnen 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 ForscherInnen und StudentInnen. Wird die Internationalität der Hochschulen tatsächlich gewünscht, dann muss es auch ein klares Bekenntnis zu jenen Menschen geben, die diese Internationalität ausmachen.

Für eine Willkommenskultur

Die derzeitige Gesetzeslage bringt zahlreiche Hürden für ausländische StudienbewerberInnen und StudentInnen mit sich. Aber nicht alle Probleme ausländischer Studierender resultieren unmittelbar aus Rechtsvorschriften. Vielfach wurzeln sie auch in einer Mentalität, die auf Misstrauen und Vorurteilen gegenüber Menschen aus anderen Ländern beruht. Einerseits leitet sich auch das geltende Recht teilweise aus dieser Mentalität ab, andererseits verstärken Misstrauen, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus das Gefühl vieler ZuwanderInnen, nicht erwünscht zu sein. Wir fordern eine gelebte Willkommenskultur. StudentInnen aus dem Ausland soll ohne Vorurteile begegnet werden. Interkulturalität trägt zur Bildung einer vielfältigen Gesellschaft bei und soll zur Selbstverständlichkeit werden.

Methode

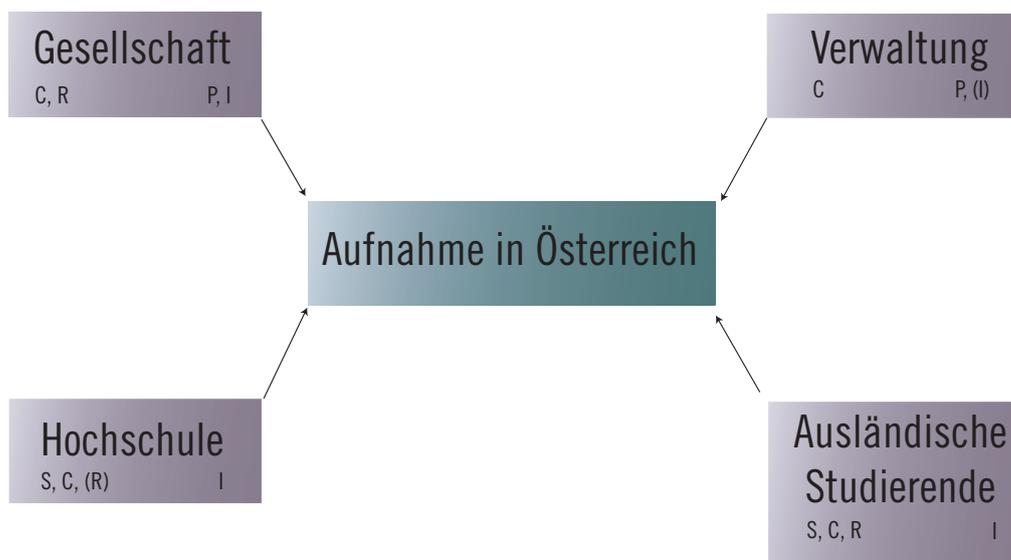
Koordiniert vom Referat für Sozialpolitik sowie vom Referat für Ausländische Studierende hat sich die Arbeitsgruppe Situation von ausländischen Studierenden formiert. Mehrere Arbeitsgruppentreffen fanden mit Unterstützung der MitarbeiterInnen von Helping Hands, sowie unter wissenschaftlicher Begleitung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

Analyse des Inklusionsprozesses

Analyseansatz

Bei der „Stakeholder analysis“ werden Beziehungen, Abhängigkeiten und Einflussmöglichkeiten der Beteiligten an einem wirtschaftlichen oder politischen Prozess untersucht. Um die Hauptbetroffenen nicht zu einem Objekt der Interessen anderer zu machen, wird der Ansatz insofern modifiziert, dass ausländische Studierende als gleichberechtigte Gruppe gesehen werden. Untersuchungsgegenstand ist der abstrakte Prozess „Aufnahme in Österreich“.

Die Beziehungen zwischen den Gruppen werden dahingehend untersucht, ob die beteiligte Gruppe „direkte Macht“ ausüben kann oder ob sie in der Lage ist, Einfluss auf die Wahrnehmung des Prozesses durch die anderen Beteiligten zu nehmen (vgl. MacMillan, 1978). In der Folge soll die Art der Beziehung zwischen den Gruppen näher betrachtet werden. Dabei kann es sich um punktuellen Kontakt handeln, der auf Grundlage formaler Regeln erfolgt, wodurch Rechte und Pflichten klar festgelegt werden. Diese Beziehung kann aber auch auf einer Ebene stattfinden, wo freier und gegenseitiger Austausch sowie Flexibilität hinsichtlich des Weges zur Zielerreichung und Langfristigkeit prägend sind (vgl. Kay, 1993).



Kay's nature of stakeholder relationships:

S: spot
C: classic

MacMillan's distinction of power and influence

P: power
I: influence

Quelle: McMillan, 1978: Power is the capacity to restructure actual situations.

Abbildung 23: Einflussnahmemöglichkeiten Indikatoren

Die Grafik zeigt die Möglichkeiten der Einflussnahme der Gruppen Hochschule, ausländische Studierende, Verwaltung und Gesellschaft auf die Aufnahme in Österreich.

Die Stakeholder des Inklusionsprozesses

A) Die Gesellschaft

Je nach Interessenlage nehmen einzelne AkteurInnen in Anspruch, die sogenannte Gesellschaft zu repräsentieren. Auch wenn sie nur die Position einer (Sub-)Gruppe artikulieren, werden beratende ExpertInnen zum Sprachrohr oder die von Medien verbreitete Meinung wird zur öffentlichen Meinung erklärt.

Die derzeitig den Diskurs prägenden Kräfte der Gesellschaft verfolgen folgende Interessen:

- Suche nach den „besten“ Köpfen für die Hochschulen und unmittelbar für die Forschung
- Migration soll Teil der Entwicklungszusammenarbeit sein
- „Migration durch die Hintertür“ aus Gründen der Demographie
- Geringe Kosten und Sorgen um Verdrängungseffekte

B) Die Verwaltung (an der Hochschule und außerhalb)

Die Verwaltung ist per Definition die Administration, die Regulative umsetzt, von denen nichtösterreichische Studierende betroffen sind. Das Ausmaß, in dem diese Gruppe Möglichkeiten hat, auf die Normgebung Einfluss zu nehmen, darf nicht unterschätzt werden.

Folgende Interessen werden von der Verwaltung verfolgt:

- Umsetzung mehrheitsfähiger politischer Vorgaben
- Standardisierte Verfahrensabläufe
- Bürokratien zur Generierung neuer Aufgaben zur Untermauerung der Bedeutung der Verwaltung
- „Unangreifbares“ Handeln, das heißt wenig Ermessensübung
- Sanktionierung von Verstößen zur Aufrechterhaltung des „Systems“ (eine Norm ohne Sanktion ist für Akteure innerhalb des Systems nicht perfekt)

C) Die Hochschule

Unter Hochschule verstehen wir die „scientific community“, sowie die Gesamtheit aus Lehrenden und KollegInnen.

Folgende Interessen werden von der Hochschule verfolgt:

- Qualifizierte und interessierte StudentInnen ansprechen
- Rekrutierung von ForscherInnen (wissenschaftliches Personal, AssistentInnen...)
- Kapazitätsplanung
- Austausch unter KollegInnen

D) Ausländische Studierende

Die Gruppe der ausländischen Studierenden soll nicht als „Objekt des Prozesses“ verstanden werden, sondern als aktiv am Prozess „Aufnahme in Österreich“ Beteiligte.

Folgende Interessen werden von ausländischen Studierenden verfolgt:

- Qualitativ hochwertige Hochschulbildung
- Sozialer Aufstieg
- Aufnahme durch die Gesellschaft und die Universität
- Gesicherte Existenz während des Studiums
- Zukunftsperspektive in Österreich

Der Inklusionsprozess

Gesellschaft und Verwaltung üben zunächst direkte Macht aus, ohne mit den Betroffenen und der beteiligten Hochschule auf Augenhöhe zu kommunizieren. Die Kommunikation zwischen den beiden dominanten Gruppen ist nicht transparent, sondern findet auf informeller Ebene statt. Damit übt die Verwaltung Einfluss aus, ohne politisch legitimiert zu sein oder ihre Ziele auch nur erklären zu müssen. Die Verwaltung strebt wie alle Bürokratien im Weber'schen Sinn nach einer Entpersonalisierung, die als Ideal Objektivität verspricht, im Alltag aber Verantwortung scheut und Problemlösungen delegieren möchte (vgl. Weber, 1992). Die GesetzgeberInnen reagieren auf politisch instrumentalisierte Fremdenfeindlichkeit durch eine Flut von Einzelfallregelungen. Die Folge ist, dass es oft zu einer Abwälzung von Aufwand auf die Betroffenen, die ausländischen Studierenden, kommt. So muss beispielsweise der Nachweis eines Wohnsitzes schon aus dem Ausland erbracht werden.

Inklusionsprozesse brauchen Dialog auf Augenhöhe und gegenseitiges Verstehen sowie Spielraum für Veränderung. Das würde eine Form der Interaktion bedingen, die als Beziehung (relationship) charakterisiert werden kann.¹ Die machtausübenden Gruppen interagieren aber weitgehend auf vertraglicher (contract) Ebene. Nur die Gesellschaft prägt und entwickelt die Wahrnehmung längerfristig, aber ohne Dialog. Es gibt keine Rahmenbedingungen, die ein Lernen aus den kurzen Alltagskontakten (spot) erlauben. Wenn dann findet dies zwischen Einzelpersonen statt, die für sich Erkenntnisse gewinnen und ihren Umgang mit dem Thema verändern können. Sie können die Rahmenbedingungen aber nicht auf normativer Ebene adressieren.

Es bleibt ein Bild, in das „sich“ ausländische Studierende integrieren müssen, in dem Sinn, dass sie zur Anpassung angehalten sind, während die anderen Gruppen keinen „institutionellen“ Anreiz haben, Probleme und Aufgabenstellungen gemeinsam zu bearbeiten und ihre Verantwortung wahrzunehmen.

¹ Die englischen Termini wurden in der Grafik zur Unterscheidbarkeit der Abkürzungen verwendet.

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.

Studienzulassung

Die Verfahren zur Studienzulassung sind sehr langwierig. Ausländische Studierende müssen neben einer Online-Anmeldung alle Dokumente (übersetzt und notariell beglaubigt) sowie den Nachweis des Studienplatzes und des Deutschlevels einreichen. Aufgrund sehr langer Verfahren ist ein rechtzeitiger Studienbeginn meist zeitlich nicht möglich. Gesetzlich dürfen die Verfahren maximal sechs Monate dauern (§ 73 Allgemeinesverwaltungsverfahrensgesetz – AVG, BGBl. 51/1991) – eine Frist, die fast immer voll ausgeschöpft wird. In Einzelfällen wird die Frist sogar überschritten und die AntragstellerInnen sind gezwungen, Devolutionsanträge² zu stellen.

Kurzfristige Forderungen: Studienzulassung

Antragsbearbeitung:

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

Zulassungsbescheid:

Statt im Zulassungsbescheid ein bestimmtes Datum für die Erfüllung von Auflagen für die Zulassung zu einem ordentlichen Studium festzulegen, soll eine diesbezügliche Zeitspanne ab Einreise definiert werden. Derzeit verkürzt eine spätere Einreiseerlaubnis die Zeit, in der Kurse besucht und Ergänzungsprüfungen abgelegt werden können. Hochschule müssen in Folge oft neuerlich Zulassungsbescheide erlassen, damit der Studienbeginn im ordentlichen Studium möglich ist.

Langfristige Forderung: Studienzulassung

Gleichstellung:

Ausländische Studierende sollen den inländischen Studierenden gleichgestellt werden. Allen muss der Zugang zu universitärer Hochschulbildung ermöglicht werden, unabhängig von der Nationalität.

Aufenthaltsgenehmigung

Studierende aus Drittstaaten brauchen für die Einreise und den Aufenthalt in Österreich einen Aufenthaltstitel in Form einer Aufenthaltsbewilligung für Studienzwecke. Dahinter steckt ein äußerst komplexes Verfahren. Ein Erstantrag muss vom Ausland aus bei der jeweiligen österreichischen Vertretungsbehörde gestellt werden. Neben einem Zulassungsbescheid und Krankenversicherungen müssen auch Unterhaltsmittel nachgewiesen werden. Personen unter 24 Jahren müssen einen jährlichen Unterhalt von 467 Euro monatlich nachweisen; Personen über 24 Jahren 837 Euro monatlich. Darüber hinaus muss schon im Ausland ein Nachweis über eine Wohnmöglichkeit in Österreich durch einen Mietvertrag oder Wohnrechtsvereinbarungen nachgewiesen werden, was sich oft als schwierig erweist.

² Die Möglichkeit, bei Entscheidungspflicht einer Behörde den Übergang der Zuständigkeit auf eine andere Behörde zu verlangen.

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: Aufenthaltsgenehmigung

Antragsstellung

Es soll die Möglichkeit geschaffen werden, den Antrag für den Aufenthaltstitel im Inland zu stellen. Die Bearbeitungsdauer muss verkürzt werden. Darüber hinaus soll es möglich sein, den Antrag für den Aufenthaltstitel elektronisch an die Behörde in Österreich zu schicken.

Einjähriges Visum zu Studienbeginn

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

Gemeinsames Aufnahmeverfahren für Hochschule und Aufenthaltstitel

Wir fordern, dass anstatt separater Verfahren ein gemeinsames Antragsverfahren für Universität und Aufenthaltstitel eingeführt wird.

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 den 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.

Des Weiteren werden derzeit bestimmte Miethöhen definiert, die im Unterhaltsbetrag enthalten sind. Bei höheren Mieten wird der Mehrbetrag der Miete auf die nachzuweisende Unterhaltsleistung aufgeschlagen, umgekehrt reduzieren geringere Mietpreise den Unterhaltsbetrag jedoch nicht. Hohe Mietpreise sollen nicht mehr auf den geforderten Unterhaltsbetrag aufgeschlagen werden. Andernfalls müsste bei geringeren Mietkosten der geforderte Unterhaltsbetrag verringert werden.

Arbeitsbewilligung

Studierende aus Drittstaaten dürfen im Bachelorstudium bzw. im ersten Studienabschnitt im Ausmaß von 10 Stunden pro Woche arbeiten. Danach erhöht sich die Stundenzahl auf 20 Stunden pro Woche. Unabhängig davon besteht die Möglichkeit einer selbstständigen Arbeit nachzugehen. Im Fall eines Anstellungsverhältnisses muss der/die ArbeitgeberIn beim AMS vor Arbeitsantritt des/der ArbeitnehmerIn aus Drittstaaten einen Antrag zur Beschäftigungsbewilligung stellen. Die Bearbeitungszeit des AMS darf maximal sechs Wochen dauern.

Kurzfristige Forderungen: Arbeitsbewilligung

Anzeigepflicht statt Antrag auf Beschäftigungsbewilligung

Die Voraussetzungen für die Beschäftigungsbewilligung müssen entschärft werden. Anstatt eines Bewilligungs-

verfahrens soll es eine Anzeigepflicht seitens des/der ArbeitgeberIn geben.³ Das heißt Beschäftigungen von Studierenden aus Drittstaaten müssten lediglich 14 Tage vor Beschäftigungsbeginn beim AMS angemeldet werden.

Regelung für türkische Studierende auf alle internationalen Studierenden ausweiten

Türkische Studierende haben, wenn sie ein Jahr lang bei einem/einer ArbeitgeberIn, ununterbrochen gearbeitet haben, Rechtsanspruch auf eine Beschäftigungsbewilligung, die es ermöglicht bei demselben/derselben ArbeitgeberIn Vollzeit zu arbeiten. Die Aufenthaltsbewilligung darf solange nicht entzogen werden, solange man den Arbeitsplatz bei demselben/derselben ArbeitgeberIn nachweisen kann. Nach drei Jahren kann man sich innerhalb des gleichen Berufsfeldes bewegen (Art 6 Abs 1 zweiter Spiegelstrich Beschluss des Assoziationsrates vom 19.9.1980, 1/80 zum Assoziationsabkommen EWR-Türkei). Nach vier Jahren besteht freier Arbeitsmarktzugang.

Die Regelung für türkische Studierende soll auf alle Studierenden aus Drittstaaten ausgeweitet werden.

Ein Dokument für Arbeits- & Aufenthaltsbewilligung

Die EU-Richtlinie 2011/95/EU, ABI L337/9, bei der nur mehr ein Dokument für Arbeit- und Aufenthalt benötigt wird, soll auch auf Studierende anwendbar sein.

Erhöhung der Arbeitszeit

Die Arbeitszeit von 10 Stunden muss erhöht werden, damit sich Studierende aus Drittstaaten ihren Lebensunterhalt finanzieren können.

Langfristige Maßnahmen: Arbeitsbewilligung

Offener Zugang zum Arbeitsmarkt für alle Studierenden

Langfristig fordern wir, dass allen Studierenden, unabhängig von ihrer Herkunft, der Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht wird.

Nach dem Studium, Rot-Weiß-Rot-Karte

AbsolventInnen aus Drittstaaten dürfen ein halbes Jahr nach Studienabschluss in Österreich bleiben, um sich einen Job zu suchen. Ein Wechsel zu einem anderen Aufenthaltstitel ist nach Studienabschluss nicht möglich. BachelorabsolventInnen bleibt die Rot-Weiß-Rot-Karte verwehrt. Voraussetzung für die Zuerkennung ist ein abgeschlossenes Master- oder Diplomstudium. Um nach Beendigung eines Diplom- oder Masterstudiums den Aufenthaltstitel „Rot-Weiß-Rot-Karte“ zu erlangen, gibt es einige Voraussetzungen. Das Einstiegsgehalt muss beispielsweise 45 Prozent der Höchstbeitragsgrundlage (1.997 Euro) betragen. Darüber hinaus bekommen nur Vollzeit-Beschäftigte eine Rot-Weiß-Rot-Karte, das heißt UniversitätsassistentInnen etwa sind zum Großteil ausgeschlossen. In den letzten zwei Jahren haben lediglich 200 Personen eine Rot-Weiß-Rot-Karte erhalten.

Forderungen: Rot-Weiß-Rot-Karte

Ausweitung der Rot-Weiß-Rot-Karte auf BachelorabsolventInnen

Die Rot-Weiß-Rot-Karte soll künftig nicht nur Diplom- und MasterabsolventInnen, sondern auch BachelorabsolventInnen zuerkannt werden.

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

Hohe Qualifikation bedeutet für die „Generation Praktikum“ nicht unmittelbar adäquate Gehälter. Viele UniversitätsabsolventInnen müssen sich am Arbeitsmarkt etablieren und erreichen erst nach einiger Zeit

³ Die Anzeigepflicht gemäß § 3 Ausländerbeschäftigungsgesetz – AusIBG, BGBl. 218/1975 ist für Praktika derzeit schon vorgesehen.

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

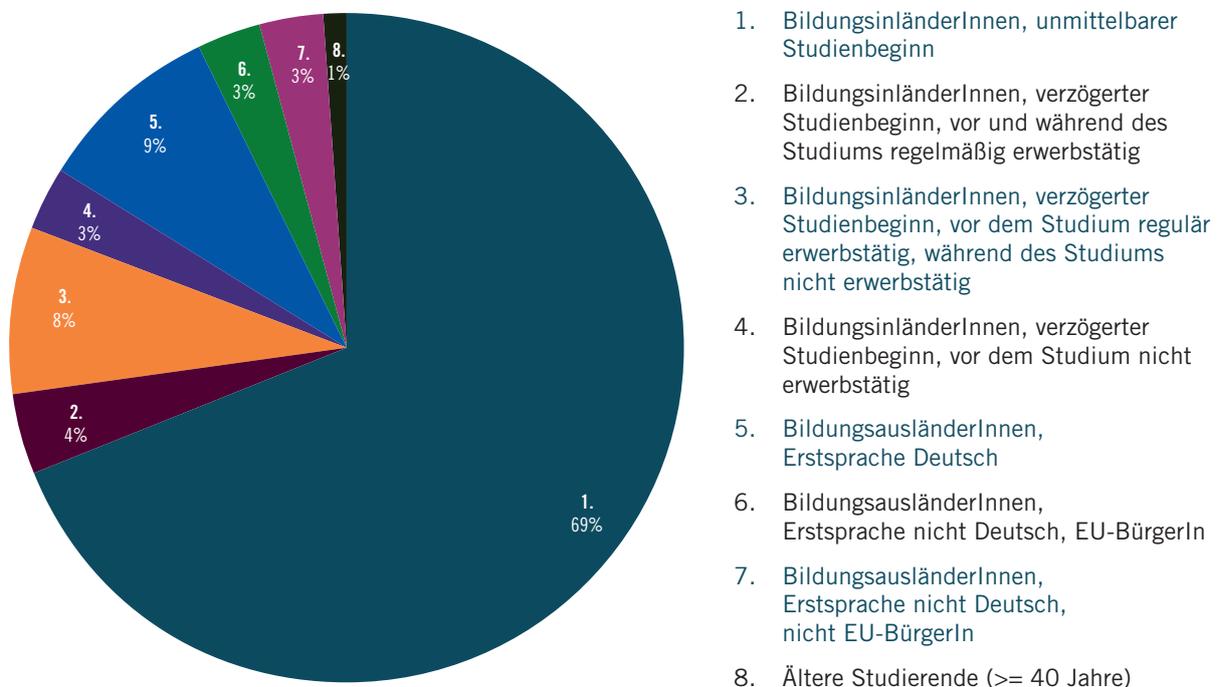
Anrechnung der Studienzeiten für den Daueraufenthalt

Außerdem sollen Studienzeiten für den Daueraufenthalt in vollem Umfang angerechnet werden.

Finanzielle Situation ausländischer Studierender

Verschiedene Gruppen unter den ausländischen Studierenden

Laut des Zusatzberichtes der Studierenden-Sozialerhebung 2011 zu Internationalen Studierenden haben diese monatlich im Schnitt um 120 Euro weniger zur Verfügung als BildungsinländerInnen (Zaussinger et al., 2013). 37 Prozent der internationalen Studierenden geben an, starke bis sehr starke finanzielle Schwierigkeiten zu haben. Hauptgründe sind die niedrigere Erwerbstätigkeit aufgrund mangelnder Arbeitserlaubnis, und der geringere Bezug der Studienbeihilfe im Vergleich zu inländischen Studierenden. Für eine genaue Analyse der finanziellen Situation müssen die Studierenden in unterschiedliche Gruppen eingeteilt werden, denn internationale Studierende haben je nach Herkunftsland unterschiedliche Probleme und Bedürfnisse. Es wird hier auf die Einteilung der Studierenden anhand der Studierenden-Sozialerhebung 2009 im Kapitel Soziale Absicherung zurückgegriffen.⁴



Basis: Alle Studierenden in Österreich exklusive DoktorandInnen (n=36.202)

Quelle: Sonderauswertung der Studierendensozialerhebung 2009

Abbildung 11: Verschiedene Gruppen unter den Studierenden (Forum Hochschule, → Kapitel Soziale Absicherung)

BildungsausländerInnen, Erstsprache nicht Deutsch, EU-BürgerInnen (drei Prozent der Studierenden)

Diese Gruppe besteht einerseits aus Studierenden aus Osteuropa (abgesehen von Russland und der Ukraine) und westeuropäischen Ländern. Studierende aus Westeuropa sind deutlich älter, im Schnitt 26,9 Jahre, und haben seltener finanzielle Probleme. Sie haben ein durchschnittliches Gesamtbudget von rund 1.140 Euro monatlich zur Verfügung. Osteuropäische Studierende sind im Schnitt 26,4 Jahre alt. Sie sind sehr stark von familiärer Unterstützung abhängig und haben dementsprechend häufiger finanzielle Schwierigkeiten. 44 Prozent der Studierenden aus Osteuropa geben an, sehr schlecht mit den ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel auszukommen (Zaussinger et al., 2013).

⁴ Die Einteilung der Studierenden in Osteuropa, Westeuropa und ehemaliges Jugoslawien ist der Studierenden-Sozialerhebung entnommen, dadurch können genauere Aussagen zu den einzelnen Problemen getroffen werden.

BildungsausländerInnen, Erstsprache nicht Deutsch, Nicht-EU-BürgerInnen (drei Prozent der Studierenden)

Studierende dieser Gruppe kommen Großteils aus dem ehemaligen Jugoslawien (abgesehen von Slowenien), der Türkei und Ländern außerhalb Europas. Sie haben die größten finanziellen Schwierigkeiten. Studierende, deren Herkunftsland außerhalb Europas liegt, sind mit einem Durchschnittsalter von 28,4 Jahren die älteste Gruppe aller Studierenden. Türkische Studierende und Studierende aus dem ehemaligen Jugoslawien haben die geringsten Einnahmen aller Studierenden, ihr monatliches Gesamtbudget beträgt 740 Euro bzw. 730 Euro. Über 65 Prozent der Studierenden aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien geben an, starke bzw. sehr starke finanzielle Schwierigkeiten zu haben. Hauptgrund ist die mangelnde Arbeitserlaubnis und dass die Eltern nicht mehr Unterstützung leisten können. Die fehlenden finanziellen Mittel werden überwiegend durch Einschränkung der Ausgaben kompensiert. Auffallend ist, dass der Frauenanteil von Studierenden aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien unterdurchschnittlich ist. Der Frauenanteil der Studierenden aus der Türkei liegt mit 41 Prozent 8 Prozentpunkte unter dem Frauenanteil 2009 (ebd., 2013).

BildungsausländerInnen, Erstsprache Deutsch (neun Prozent der Studierenden)

Diese Gruppe besteht Großteils aus Studierenden aus Deutschland und Südtirol, wobei sich diese Gruppen hinsichtlich ihrer finanziellen Situation deutlich voneinander unterscheiden. Studierende aus Deutschland werden in großem Ausmaß von den Eltern unterstützt und kommen aus finanziell stärkeren Familien, während Studierende aus Südtirol aus finanziell schwächeren Schichten kommen. Studierende aus Deutschland und Südtirol sind im Schnitt 25,3 Jahre alt und somit die jüngste Gruppe der Studierenden. Knapp über ein Viertel der Studierenden dieser Gruppe gibt an, starke finanzielle Probleme zu haben. Wesentliche Gründe sind neben der mangelnden Unterstützung der Eltern ungeplant hohe Ausgaben (für das Studium) (Zaussinger et al., 2013).

Wohnen

Wohnen macht 38 Prozent der Gesamtkosten von internationalen Studierenden aus, bei inländischen Studierenden betragen die Wohnkosten nur 31 Prozent der Gesamtkosten. Dennoch zeigen die Daten, dass internationale Studierende überwiegend „billigere“ Wohnverhältnisse wählen. 38 Prozent der internationalen Studierenden lebt in Wohngemeinschaften, während nur 20 Prozent der inländischen Studierenden diese Wohnform wählen. Vor allem der Anteil der ausländischen Studierenden in Wohnheimen ist relativ groß, 15 Prozent leben in Studierendenwohnheimen. Die Zahl der HeimbewohnerInnen steigt bei Studierenden aus ärmeren Ländern, so leben 26 Prozent der Studierenden aus dem ehemaligen Jugoslawien in Wohnheimen. Im Gegensatz zu BildungsinländerInnen, wohnen internationale Studierende auch im höheren Alter noch in Heimen. 13 Prozent der 26- bis 30-jährigen geben an, in Studierendenwohnheimen zu leben. Nur 4 Prozent der BildungsinländerInnen im gleichen Alter wohnen im Wohnheim (Zaussinger et al., 2013).

Forderungen: Wohnen

Leistbares Wohnen und leichter Zugang zu Wohnen

Um die finanzielle Situation von internationalen Studierenden zu erleichtern, muss bei den Wohnkosten angesetzt werden. Hier ist auf die kurz- und mittelfristigen Maßnahmen bezüglich Wohnen im Kapitel Soziale Absicherung zu verweisen. Darüber hinaus muss der Zugang zur Wohnbeihilfe und die Suche nach leistbaren Wohnungen für ausländische Studierende erleichtert werden. Noch immer werden Nicht-ÖsterreicherInnen 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.

Ausgaben

Internationale Studierende versuchen ihre niedrigeren Einkünfte durch die Einschränkung der Ausgaben zu kompensieren. Sie geben weniger für Freizeit, Kleidung, Mobilität oder Gesundheit aus. Es wird aber auch bei Lebensmitteln gespart. Finanzielle Schwierigkeiten ergeben sich zusätzlich aufgrund hoher Ausgaben zu Beginn des Studiums für den Umzug in ein neues Land (Zaussinger et al., 2013).

Forderungen: Ausgaben

Sachleistungen:

Einerseits kann auf die Maßnahmen zu Sachleistungen aus dem Kapitel Soziale Absicherung verwiesen werden. Angeführt werden unter anderem günstige Mensenpreise oder die Minimierung der Kosten für Skripten, welche gleichermaßen für ausländische Studierende gelten sollen.

Information:

Um die hohen Ausgaben am Studienbeginn zu reduzieren, soll das Informationsangebot hinsichtlich Tauschbörsen oder Second-Hand Läden für internationale Studierende leichter zugänglich gemacht werden.

Beihilfen

Anspruch auf Studienbeihilfe haben österreichische StaatsbürgerInnen sowie Gleichgestellte. EWR-BürgerInnen sind gleichgestellt, wenn sie oder ein Elternteil WanderarbeitnehmerIn 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 schwer (§ 4 Studienförderungsgesetz – StudFG, BGBl. 609/1993).

Forderungen: Beihilfen

Leichter Zugang zur Studienbeihilfe

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

Grundstipendium

Langfristig soll das Grundstipendium umgesetzt werden (→ s. Kapitel Soziale Absicherung).

Studiengebühren

Ab Sommersemester 2013 müssen Drittstaatsangehörige an österreichischen Universitäten die doppelten Studiengebühren zahlen. Einzelne Länder können von der Studiengebührenregelung ausgenommen werden. In der Studienbeitragsverordnung gibt es drei verschiedene Listen mit unterschiedlichen Ländern und Ausnahmeregelungen. Es gibt eine Liste an Ländern, die von der Studiengebührenregelung ausgenommen werden müssen; darunter fallen Länder wie Afghanistan, Äthiopien oder Bangladesch. Die zweite und die dritte Liste beinhalten Länder, bei denen die Universitäten entscheiden können, ob sie die Hälfte der Studiengebühren rückerstatten, darunter fallen Länder wie Ägypten, Albanien oder die Türkei (falls in Österreich die Matura absolviert wurde – Anhang 1-3 der Studienbeitragsverordnung 2004, BGBl. II 55/2004).

Kurzfristige Forderungen: Studiengebühren

Studienbeitragsverordnung an die Realität anpassen:

Die Länderlisten in der Studienbeitragsverordnung sind vollkommen veraltet. So sind etwa Länder wie der Iran oder Kosovo nicht enthalten. Das Ministerium muss die Länderlisten entsprechend der finanziellen und politischen Situationen in den Ländern aktualisieren.

Autonomie der Universitäten einschränken:

Außerdem wird den Universitäten vollkommene Autonomie gelassen, darüber zu entscheiden, 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.

Langfristige Forderungen: Studiengebühren

Ausgleichszahlungen statt Studiengebühren

Die Studiengebührenregelung für Drittstaatsangehörige ist diskriminierend. Die Studiengebühren sollen abgeschafft werden, dafür sollen Ausgleichszahlungen zwischen den 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.

Forderung: Information

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.

Diskriminierung an den Hochschulen

Ausländische Studierende sind an den Hochschulen noch immer mit Diskriminierung konfrontiert. 16 Prozent fühlen sich aufgrund ihrer Herkunft im Studium benachteiligt. Diesbezügliche Beurteilungen sind sehr unterschiedlich nach den jeweiligen Herkunftsländern. JedeR zweiteR StudierendeR aus der Türkei berichtet von Benachteiligungen aufgrund der Herkunft. Dahingegen fühlen sich nur elf Prozent deutscher Studierender und zwei Prozent der SüdtirolerInnen aufgrund der Herkunft diskriminiert (Zaussinger et al., 2013). In der Studierenden-Sozialerhebung 2011 berichteten Studierende von Diskriminierungserfahrungen, dort finden sich unter anderem folgende Beispiele:

„Als ausländischer Student hatte ich oft Diskriminierung erlebt! Das beste Beispiel war, als ich einen Anspruch auf Leistungsstipendium hatte, diese aber aufgrund meiner Herkunft nicht bekommen habe. Außerdem man bekommt als Ausländer keinerlei Unterstützung i.S.v. Stipendien oder Beihilfen.“ [18880; 26-30 Jahre; Geburtsland: Polen] (Zaussinger et al., 2013, S. 139).

„Besonders die Einschränkung der Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel (KEINE VERGÜNSTIGUNG-Studienkarte zum Beispiel) dadurch, dass ich keine Österreicherin laut Pass bin, finde ich sehr unfair bis schon diskriminierend!!!“ [18891; 21-25 Jahre; Geburtsland: Deutschland] (ebd.)

„Ich finde es ganz rassistisch, dass Studierende aus einigen Ländern den Studienbeitrag zahlen, und die andere nicht. Ich denke, eine hochqualifizierte und internationale Universität ist verpflichtet, ihre Studierende vor Diskriminierung aus politischen Gründen zu schützen.“ [20831; 21-25 Jahre; Geburtsland: Türkei] (ebd.).

„Ich fühle mich als deutscher Student in Österreich teilweise tatsächlich schon diskriminiert. Es hatte damals persönliche Gründe, wieso ich nach Österreich gekommen bin und ich will niemanden Studienplätze wegnehmen. Ich arbeite und lebe hier und habe auch vielen Anderen geholfen, weiterzukommen. Förderungen habe ich nie bekommen, weil sich keiner der beiden Staaten groß für einen interessiert. Soll mir aber egal sein, aus Menschen, die zu viel Geld im Studium haben, wird sowieso nix. Den Universitäten selber aber würde etwas mehr Geld wohl nicht schaden.“ [31634; 21-25 Jahre; Geburtsland: Deutschland] (ebd., S.139 f.)

An den Hochschulen müssen Vorurteile abgeschafft werden. Das kann nur durch aktive Bewusstseinsbildung und Sichtbarmachung der Diskriminierungen passieren. Die Arbeitskreise für Gleichbehandlung spielen dabei eine wichtige Rolle. Deren Durchsetzungsinstrumente müssen erweitert werden (→ s. Hochschulorganisation- und Governance).

	Deutschland	Südtirol	ehem. Jugoslawien	Türkei	And. West-Europa	And. Ost-Europa	Länder außerhalb Europa	Gesamt
Es war/ist schwierig eine/n Visum/Aufenthaltstitelbewilligung für Österr. zu bekommen.	1%	0%	46%	71%	4%	14%	29%	12%
Es ist schwierig eine Wohnung zu finden, weil ich AusländerIn bin.	10%	3%	37%	65%	12%	27%	22%	17%
Es ist schwierig einen Job zu finden, weil ich AusländerIn bin.	6%	2%	67%	77%	10%	57%	43%	26%
Ich hatte ausreichende Informationen, wie die Zulassung zum Studium in Österreich funktioniert.	73%	70%	57%	40%	62%	68%	51%	67%
Die Hochschule hat mich bei der Zulassung zum Studium ausreichend unterstützt.	58%	59%	56%	36%	54%	61%	49%	57%
Ich fühle mich im Studium gut integriert.	74%	77%	63%	47%	75%	62%	62%	70%
Ich hätte gerne mehr Kontakt zu österreichischen Studierenden.	31%	19%	56%	56%	32%	54%	45%	38%
Ich fühle mich manchmal aufgrund meiner Herkunft im Studium benachteiligt.	11%	2%	36%	50%	8%	25%	20%	16%
Es war schwierig, im Ausland absolvierte Studienleistungen in Österreich geltend zu machen.	9%	6%	25%	24%	23%	16%	33%	15%
Ich hatte Schwierigkeiten mit Zusatzprüfungen, die ich für das Studium in Österreich benötige.	3%	4%	20%	32%	11%	13%	18%	9%

Quelle: Zaussinger et al., 2011, Internationale Studierende, Zusatzbericht zur Studierenden-Sozialerhebung 2011

Tabelle 7: Bewertung der spezifischen Lebens- und Studiensituation als BildungsausländerIn nach Herkunftsland

Bürokratie

Nur knapp über die Hälfte der internationalen Studierenden fühlte sich bei der Zulassung zum Studium von der Hochschule ausreichend unterstützt. Für die Mehrheit der türkischen Studierenden (71 Prozent) und auch fast für die Hälfte der Studierenden aus dem ehemaligen Jugoslawien (46 Prozent) war der Erhalt der Aufenthaltsbewilligung mit Schwierigkeiten verbunden. Schwer fällt es ausländischen Studierenden außerdem häufig, sich am Beginn des Studiums an den Hochschulen zurechtzufinden (Zaussinger et al., 2013).

Forderungen: Bürokratie

- Ausbau einer mehrsprachigen Zulassungs-Beratung an den Hochschulen
- Mehrsprachige Informationstage für StudienanfängerInnen an allen Hochschulen

Wahlrecht

Studierende aus Drittstaaten haben bei den ÖH-Wahlen lediglich das passive Wahlrecht. Das Recht zur Wahl zu kandidieren und sich wählen zu lassen, haben nur Studierende aus dem EWR-Raum. Ein Großteil der ausländischen Studierenden kann also nicht ihre gesetzliche Interessensvertretung aktiv mitgestalten.

Forderung: Wahlrecht

Aktives und passives Wahlrecht für alle Studierenden

Die HSWO (Hochschülerinnen- und Hochschülerschaftsverordnung) soll dahingehend geändert werden, dass alle Studierenden in Österreich aktives und passives Wahlrecht bei den ÖH-Wahlen haben.

Inklusion

Drei Viertel der BildungsausländerInnen fühlen sich gut in den Studienalltag integriert, aber 38 Prozent der ausländischen Studierenden wünschen sich mehr Kontakt zu BildungsinländerInnen. Auch hier sind unterschiedliche Beurteilungen zwischen den einzelnen Herkunftsländern erkennbar. Knapp die Hälfte der türkischen Studierenden fühlt sich etwa gut integriert, über 50 Prozent vermissen den Kontakt zu inländischen Studierenden. Auch über die Hälfte der Studierenden aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus Osteuropa wünschen sich mehr Kontakt zu Studierenden außerhalb der eigenen Gruppe. Deutlich erkennbar ist, dass Studierende aus den einzelnen Ländern eher unter sich bleiben, obwohl sie sich das Gegenteil wünschen würden (Zaussinger et al, 2013).

Forderungen: Inklusion

Buddy-System: An allen Hochschulen soll ein Buddy-System eingerichtet werden. StudienanfängerInnen sollen in zusammengewürfelten Gruppen von TutorInnen aus höheren Semestern im ersten Studienjahr begleitet werden. Dadurch können sich Studierende einerseits besser untereinander austauschen und kennenlernen. Andererseits sollen sie alle wesentlichen Informationen und Tipps rund um das Studium von den TutorInnen bekommen. Die regelmäßig stattfindenden Treffen können als Wahlfach angerechnet werden.

Zusammenfassung

Schwerpunkt des Papers war die Identifizierung von akuten Problemen ausländischer Studierender und die Entwicklung von kurzfristigen Maßnahmen, um ihre Studiensituation zu verbessern. Darunter fällt eine 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. Darüber hinaus findet noch immer Diskriminierung an den Hochschulen statt. Gezielte Maßnahmen helfen, Vorurteile und Ausgrenzung abzubauen und Inklusion an den Hochschulen zu fördern.

Literatur

Kant I. (1781). Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900ff. AA IV.

Kay J.A. (1993). Foundations of corporate success. Oxford University Press. New York.

McMillan I.C. (1978). Strategy foundation, political concepts, Word Publishing, St. Paul: Power is the capacity to restructure actual situations. Influence is the capacity to control and modify the perceptions of others.

Zaussinger, S., Grabher, A., Dünser, L., Laimer, A. & Unger M. (2013). Internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2011. Institut für Höhere Studien. Wien.
Verfügbar unter: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Sozialerhebung%202011_Internationale%20Studierende.pdf [30.3.2013]

Weber M. (1992). Wirtschaft und Gesellschaft. Mohr. Tübingen.

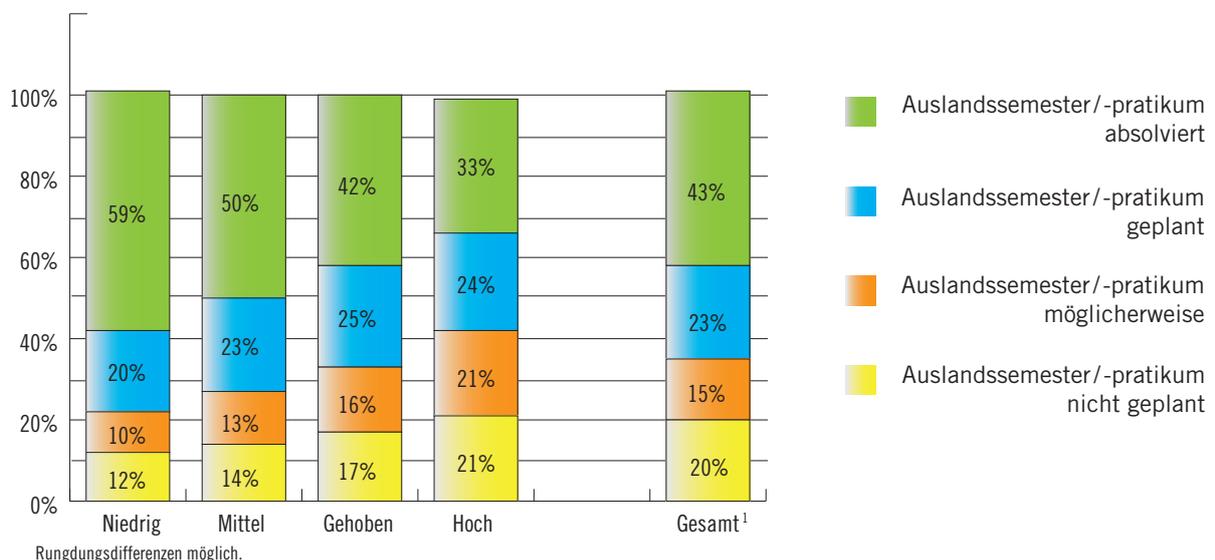
INTERNATIONALISIERUNG & MOBILITÄT

Die vielseitigen individuellen, akademischen und gesellschaftlichen Vorteile studentischer Mobilität stehen seit langem im Fokus europäischer Hochschulpolitik. Die studentische Mobilität stellte von Anfang an ein zentrales Ziel des 1999 initiierten Bologna-Prozesses dar, steht im Mittelpunkt der Strategie für Lebenslanges Lernen und wurde 2012 in der Mobilitätsstrategie 2020 (EHEA Ministerial Conference, 2012) erneut konkretisiert.

Als studentische Mobilität gewertet werden das Absolvieren kompletter Studien im Ausland (degree mobility), sowie Auslandsaufenthalte, die mindestens 15 ECTS-Credits entsprechen oder mindestens drei Monate dauern (credit mobility) (Unger et al., 2013, S.8).

Die Zahlen für Österreich geben auf den ersten Blick ein gutes Bild ab. Das EU-Mobilitätsziel, laut welchem bis 2020 im EU-Durchschnitt 20 Prozent der europäischen Studierendenschaft am Ende ihres Studiums einen solchen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben sollen, gilt in Österreich als bereits erreicht. So hat bereits jede/r fünfte österreichische/r Student/in ein Auslandssemester oder -praktikum absolviert und weitere 15 Prozent planen einen solchen Aufenthalt. Bei genauerem Hinsehen und vor allem unter Berücksichtigung des sozialen Aspekts ergibt sich ein weniger erfreuliches Bild. So erhob das Institut für Höhere Studien 2011 Daten, die eindeutig erkennen lassen, „dass Studierende aus hoher Schicht über alle Altersgruppen und auch über alle Studienjahre hinweg die höchste Mobilitätsquote aufweisen und Studierende aus niedriger Schicht am seltensten ein Auslandssemester oder -praktikum absolvieren.“ (Unger et al., 2013, S. 20).

Diesen Sachverhalt stellt die untenstehende Grafik dar:



¹ Der Schichtindex bezieht sich nur auf Angaben von Studierenden, deren Eltern in Österreich geboren wurden. Daher können die Werte in der Gesamtspalte von jenen in anderen Tabellen oder Grafiken abweichen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2011

Abbildung 24: Studierendenrelevante Auslandserfahrung nach sozialer Herkunft

Diese Beobachtung ist nicht nur ein abermaliger Hinweis auf die Vernachlässigung der sozialen Dimension in vielen Bereichen der Hochschulpolitik, sondern vor allem auch auf deren Grund. Die Beweggründe hinter dem großflächigen Bekenntnis zur Förderung akademischer Mobilität sind oft weitgehend ökonomischer Natur und vor allem dem Bedürfnis des europäischen Wirtschaftsraums nach

hochqualifizierten mobilen Arbeitskräften gewidmet. Durch die Instrumentalisierung des Mobilitätsziels ist studentische Mobilität oft von Begleiterscheinungen gezeichnet, die der Zielsetzung eines möglichst regen und vielfältigen kulturellen Austauschs widersprechen: die Bildung von Erasmus-Enklaven, asymmetrische Mobilitätsströme und zunehmend hohe Studiengebühren für Drittstaatsangehörige. Aufgrund der Priorisierung ökonomischer Ziele wird diesen Entwicklungen, die dem ursprünglichen Internationalisierungsgedanken im Grunde entgegenwirken, jedoch ungenügende Aufmerksamkeit geschenkt. So werden erreichte Quoten oft als endgültige Erfolge gefeiert, während außer Acht gelassen wird, ob der ursprünglich gewünschte und für eine pluralistische und offene Gesellschaft notwendige kulturelle Austausch stattgefunden hat und inwiefern Individuen aller gesellschaftlichen Schichten gleichermaßen davon profitieren können.

Die durchgehend positiven Erfahrungsberichte von Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren – nämlich auch jener, die zum Beispiel Schwierigkeiten mit der Anrechnung von Lehrveranstaltungen hatten –, belegen jedoch den unbestrittenen Mehrwert einer studienbezogenen Auslandserfahrung (vgl. OeAD-GmbH, 2012, S. 23). Ein Mehrwert, der allerdings nach wie vor mit vielen Hürden verbunden ist, wobei oft nur ein privilegierter Teil der Studierenden in der Lage ist, diese zu überwinden.

Methodik

Die Arbeitsgruppe widmete sich der Thematik auf methodisch vielfältige Art und Weise. In Arbeitsgruppen-Treffen wurden gemeinsam mit ExpertInnen die unterschiedlichen Themenfelder identifiziert, die dann durch die Koordinatorinnen mit Hilfe von wissenschaftlicher Literatur und Studien zu den Ergebnissen dieses Kapitels aufbereitet wurden. Durch einen Input durch das Institut für Höhere Studien wurden die Ergebnisse der Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung zu Internationaler Mobilität beleuchtet. Gerhard Volz von der Nationalagentur Lebenslanges Lernen gab der Arbeitsgruppe einen wichtigen Einblick in die Organisation von Mobilitätsprogrammen sowie eine europäische Perspektive auf die Thematik. In der Arbeitsgruppe waren vor allem Studierende aus den Reihen der ÖH tätig, die sich im Referat für Internationale Angelegenheiten, dem Referat für Bildungspolitik sowie dem Sozialreferat engagieren. So konnten wir in der gemeinsamen Arbeit auf ein breites Spektrum an Know how und Erfahrung zurückgreifen.

Credit Mobility

Die Einführung von Austauschprogrammen durch die europäischen Institutionen und die zunehmenden Bekenntnisse des europäischen Hochschulraums zur Internationalität hatten und haben es immer noch zum Ziel, Europas Studierende möglichst mobil zu machen. Spätestens durch die Gründung des Erasmus-Programms, an dem sich Österreich seit 1992 beteiligt, und die durch den Bologna-Prozess in den 1990er Jahren gestiegene Relevanz internationaler Mobilität nimmt das Thema einen wichtigen Platz in der hochschulpolitischen Diskussion ein.

Die Möglichkeiten während des Studiums internationale Erfahrungen zu sammeln, sind natürlich auch durch den technologischen Fortschritt betreffend Kommunikation und Transport zugänglicher geworden. Die Zunahme von internationaler Mobilität korrespondiert auch mit Transformationen des inhaltlichen Fokus von Bildungseinrichtungen, die sich immer mehr hin zu einer globalen Perspektive ausrichten (vgl. Junor & Usher, 2008).

Den größten Teil der studentischen Mobilität in Österreich macht die sogenannte „credit mobility“ oder auch „temporary mobility“ aus. Dabei handelt es sich um einen Auslandsaufenthalt von kürzerer Dauer während des Studiums. Das bekannteste Beispiel dafür sind die Auslands-, beziehungsweise Austauschsemester. Alternative Formen des Auslandsaufenthalts sind aber im Vormarsch, so zum Beispiel Auslandspraktika oder Sprachkurse im Rahmen des Studiums. Zeitlich fallen in diese Kategorie Auslandsaufenthalte von drei bis zu zwölf Monaten.

Sowohl die Bologna-Mobilitätsziele der MinisterInnenkonferenz, die 2012 in Bukarest getagt hat, als auch die benchmarks der Europäischen Kommission im Rahmen der „Education and Training 2020“ Strategie legen einen EU-Durchschnitt von 20 Prozent der Studierenden fest, die auf die eine oder andere Weise während ihres Studiums Erfahrungen im Ausland sammeln sollen. Ein Großteil der Studierenden nutzt das Erasmus-Programm, um sich den Auslandsaufenthalt zu organisieren und zu finanzieren. Dabei liegt Österreich mit einer Anzahl von 5.216 Studierenden, die im Studienjahr 2010/2011 einen Erasmus-Aufenthalt absolviert haben, auf dem vierten Platz der 33 teilnehmenden Länder.¹

Desiderius Erasmus Roterodamus

Das 1987 von der Europäischen Kommission ins Leben gerufene Erasmus-Programm (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) ist das Austauschprogramm, das Studierende aus Österreich am häufigsten für ihren Auslandsstudienaufenthalt nutzen. Anders als in anderen teilnehmenden Ländern ist die Koordination des Programms auf nationaler Ebene zentral geregelt und wird nicht ausschließlich von den Hochschulen organisiert. Der österreichische Austauschdienst (OeAD-GmbH) übernimmt die übergeordnete Organisation und zahlt die Zuschüsse direkt an die Studierenden aus. Somit wird garantiert, dass allen Studierenden – egal welcher Hochschule – zumindest in der Theorie ein Platz gesichert ist, und auch alle Studierenden mit dem gleichen Zielland den selben Zuschuss erhalten.²

Die Zuschüsse, die österreichische Studierende durch das Erasmus-Programm erhalten, sind zwar vergleichsweise niedrig, dennoch zeigen die österreichischen Studierenden im europäischen Vergleich eine relativ hohe Mobilitätsrate auf.

Rahmenbedingungen

Der Grundgedanke der Förderung von Mobilität, der sich nicht nur akademische Vorteile erhofft, sondern vor allem ein besonderes Augenmerk auf interkulturelle Erfahrungen und interkulturelles Lernen legt, ist zweifellos begrüßenswert. Dennoch darf bei der Diskussion um internationale Mobilität nicht vergessen werden, warum viele Studierende nicht die Möglichkeit haben, Erfahrungen im Ausland zu sammeln.

¹ Pressemitteilung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, 2.5.2012. Verfügbar unter: http://www.icm.oead.at/home/meta/presse/news_detail/datum////karlheinz-toechterle-oesterreich-seit-20-jahren-erfolgreich-bei-erasmus/ [13.2.2013]

² Ausgenommen Sonderzuschüsse für beispielsweise Studierende mit besonderen Bedürfnissen.

Mobilität hat einen Preis – und je niedriger die soziale Herkunft der Studierenden, desto niedriger ist auch die Mobilitätsquote (Unger et al., 2013, S.15). Die AutorInnen der Studierenden-Sozialerhebung erklären dies einerseits durch das durchschnittlich höhere Alter und damit verbundene Mobilitätsbremsen für Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten, andererseits aber vor allem auch durch die anfallenden Kosten eines Auslandsaufenthalts. Darüber hinaus gibt es noch weitere Hindernisse wie Studienverzögerung und mangelnde Anrechenbarkeit. Generell sinkt die Mobilitätsrate mit dem Alter, da die Lebenssituation vieler Studierender einen Aufenthalt im Ausland nicht oder nur sehr schwer möglich macht. Das betrifft zum Beispiel Studierende mit Kindern oder berufstätige Studierende. Dazu kommt, dass es auch Studierende gibt, die aus unterschiedlichen Gründen schlichtweg kein Interesse an der Teilnahme an einem Mobilitätsprogramm haben.

Der internationale Koordinator der Studie „EUROSTUDENT“ Dominic Orr drückt dies mit dem Satz „mobility is not for all“ aus: Es gibt auch Faktoren, die für die Hochschule und die Politik zumindest nicht direkt beeinflussbar sind (vgl. Orr, 2012). Wie dennoch eine Internationalisierung stattfinden kann, legen wir im Unterkapitel „Internationalisation at home“ dar.

Mit dem Bekenntnis zur Mobilität muss es grundsätzlich klares Ziel sein, dass allen Studierenden, die mobil sein wollen, auch die Möglichkeit dazu geboten wird. Es muss sichergestellt werden, dass sie die dafür notwendigen Rahmenbedingungen vorfinden sowie ausreichend Unterstützung erhalten.

Mobilitätshindernisse

Die Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2011 zu internationaler Mobilität zeigt, dass die häufigsten Mobilitätshindernisse Alter, die soziale Herkunft und der Hochschultyp sind.

Nur knapp 30 Prozent der Studierenden über 30 geben in der Erhebung an, einen Auslandsaufenthalt zu planen. Hauptgrund dafür ist, dass sich diese Gruppe der Studierenden oft in Lebenssituationen befindet, die einen Auslandsaufenthalt erschweren beziehungsweise unmöglich machen. So sind über zwei Drittel der Studierenden über 26 Vollzeit erwerbstätig und haben damit einen Lebensalltag, der es erschwert, einen Teil des Studiums im Ausland zu absolvieren. So spielt laut der Studierenden-Sozialerhebung das Alter auch in Bezug auf den Faktor der sozialen Herkunft als Mobilitätshindernis eine Rolle. Studierende aus weniger privilegierten sozialen Schichten studieren oft erst in höherem Alter und befinden sich damit in Lebenssituationen, die ihnen einen Auslandsaufenthalt erschweren. Nach wie vor spielt jedoch die finanzielle Komponente eine große Rolle, auch abseits der Frage des Alters.

	<21J.	21-25J.	26-30J.	>30J.	Gesamt
Information und Zugänglichkeit	34%	32%	22%	12%	24%
Auswirkungen auf das Studium	64%	62%	46%	30%	50%
Lebenssituation/ persönliche Hindernisse	58%	65%	74%	84%	72%
Finanzielle Hindernisse	53%	53%	52%	36%	48%
Verlust von Sozialleistungen	12%	11%	5%	4%	8%
Umstände im Gastland	23%	18%	15%	12%	16%
Dauer	14%	9%	6%	5%	8%
Sonstiges	17%	14%	10%	9%	12%
Keine	7%	6%	6%	6%	6%

Quelle: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2011 – Internationale Mobilität

Tabelle 8: Mobilitätshindernisse

Auch der Faktor des Hochschultyps wird in der Studierenden-Sozialerhebung vor allem als Frage des Alters und der Verpflichtungen der Studierenden verstanden. So sind es einerseits Studierende, die berufsbegleitende Fachhochschul-Studien absolvieren, die eine niedrige Mobilitätsrate aufweisen, sowie Studierende der Pädagogischen Hochschulen in Fächern, die vor allem von älteren Studierenden belegt werden.

Oft erlaubt auch die Familiensituation Studierenden nicht ins Ausland zu gehen. Die gängigen Austauschprogramme – wie etwa Erasmus – sehen zwar Sonderzuschüsse für diese Gruppe von Studierenden

vor. Diese belaufen sich jedoch auf eine Höhe, die für die meisten keine entscheidungsrelevante finanzielle Förderung darstellt.

Bei den Hindernissen geben 37 Prozent der Befragten in der Studierenden-Sozialerhebung die Finanzierung des Auslandssemesters an. Als weitere Hürden werden das leistbare Wohnen sowie der Zeitverlust für das Studium in Österreich wie auch die mangelnde Anrechenbarkeit genannt.

Vor allem der Zeitverlust sowie die Anrechenbarkeit sollten durch die Schaffung der „European Higher Education Area“ nichtig werden. Dennoch sehen sich viele Studierende mit großem bürokratischem Aufwand und Hürden bei der Anrechnung ihres Auslandsaufenthaltes konfrontiert.³

Bezüglich der Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen sei an dieser Stelle angemerkt, dass Österreich bereits 1997 das Lissabonner Annerkennungsabkommen (BGBl. III Nr. 71/1999) unterzeichnet

hat, das für Österreich seit 1. April 1999 gültig ist. In diesem ist festgehalten, dass eine Leistung grundsätzlich anzuerkennen ist, außer es besteht ein wesentlicher Unterschied (Art VI.1). Im weiteren heißt es dort: *„Die Beweislast, dass ein Antrag nicht die entsprechenden Voraussetzungen erfüllt, liegt bei der die Bewertung durchführenden Stelle.“* (Art III.3). Dies entspricht allerdings nicht den momentan gängigen Verfahren, im Zuge welcher Studierende oft ein langwieriges Annerkennungsprozedere durchlaufen müssen, in dem die Äquivalenz der im Ausland absolvierten Leistungen belegt werden muss.

Besonders deutlich wird der Faktor der sozialen Herkunft auch bei der Auswahl der Zielländer. So sind es überwiegend Studierende mit privilegiertem sozialem Hintergrund, die einen Studienaufenthalt außerhalb Europas planen, weil diese Programme oft mit hohen Eigenkosten verbunden sind.

Auch Studierende mit besonderen Bedürfnissen weisen eine äußerst niedrige Mobilitätsrate auf. Gerade für diese Gruppe bräuchte es im Rahmen der laufenden Austauschprogramme stärkere finanzielle und organisatorische Unterstützung bei der Planung eines Auslandsaufenthaltes, weil in diesem Fall auch oft Assistenz vor Ort notwendig ist (→ s. Kapitel Barrierefreie Hochschule).

Forderungen:

- Schaffung von Möglichkeiten, Auslandsaufenthalte auch mit Kindern zu absolvieren; beispielsweise mit Hilfe von Buddy-Systemen für Studierende mit Kind oder etwa Kinderbetreuungseinrichtungen an Hochschulen.
- Gezielte Bewerbung von Mobilitätsprogrammen bei Studierenden mit Kindern.⁴
- Die Einrichtung der Möglichkeit einer Bildungskarenz für die Absolvierung eines Auslandsaufenthaltes mit zusätzlicher finanzieller Unterstützung für berufstätige Studierende.
- Ausreichende finanzielle Unterstützung für Übersee-Austauschprogramme, damit alle Studierenden die Möglichkeit haben, den Zielort ihres Aufenthaltes frei zu wählen.
- Stärkere Bewerbung von Regionen, die nicht stark frequentiert werden – so zum Beispiel der Donauraum/Osteuropa.
- Höhere Zuschüsse für Studierende mit besonderen Bedürfnissen 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.

³ Fragen und Probleme der Anrechenbarkeit werden im Kapitel *Sektorale Durchlässigkeit* behandelt.

⁴ Siehe beispielsweise die Initiative des DAAD <http://www.auslandsstudium-mit-kind.de>

Internationalisation at Home

Unter diesem Schlagwort sammeln sich alle Maßnahmen und Aktivitäten, die die Internationalisierung vor Ort zur Zielsetzung haben. Dies soll allen Beteiligten das Lernen, Lehren und Forschen in einem internationalen Umfeld ermöglichen und kommt vor allem jenen Studierenden zugute, die keinen Auslandsaufenthalt machen können oder wollen. Richtig umgesetzt geht es dabei vor allem darum, kulturelle Diversität und internationale Perspektiven als strukturelle Komponente in den universitären Alltag zu integrieren, sie nicht mehr als Ausnahme und Privileg wahrzunehmen und so allen Studierenden einen interkulturellen Austausch zu ermöglichen. Die Möglichkeiten, diese Strategie zu verfolgen sind vielseitig und reichen von der gezielten Einstellung internationalen Personals über Maßnahmen zur aktiven Integration von „Incomings“ bis zur internationalen Ausrichtung der Curricula.

So soll beispielsweise das zunehmende Angebot an englischsprachigen Lehrveranstaltungen unter anderem die Sprachkompetenzen der Studierenden fördern, die ebenfalls eine häufige Mobilitätshürde darstellen. Die bestmögliche Einbindung von Erasmus-Studierenden soll den kulturellen Austausch vorantreiben und die internationale Besetzung des Forschungs- und Lehrpersonals soll den Perspektivenhorizont der Forschung erweitern.

Forderungen

- Verstärktes Angebot an mehrsprachigen Lehrveranstaltungen;
- Einbindung von „Incomings“ durch strukturierte Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden;
- Internationale Aspekte im Curriculum jedes Studiums;
- Erweiterung von Forschungs- und Lehrstellen für internationale AkademikerInnen;

Zusammenfassung

Trotz erfreulich hohe Mobilitätszahlen gibt es in vielen Bereichen der Internationalisierung der Hochschulen in Österreich noch dringenden Handlungsbedarf.

Vor allem die soziale Dimension wird oft vernachlässigt. Mobilität im Studium ist in den meisten Fällen immer noch Studierenden mit sozio-ökonomisch besser gestellten Hintergrund vorbehalten. Neben dem finanziellen Faktor ist auch das Alter für viele ein Hindernis ins Ausland zu gehen. Die Zuschüsse müssen erhöht werden und die bürokratischen Hürden abgebaut werden, um auch jenen Studierenden Auslandsaufenthalte zu ermöglichen, die derzeit wenig bis gar nicht an Mobilitätsprogrammen teilnehmen, wie etwa Studierende mit besonderen Bedürfnissen oder Studierende mit Kindern. Grundsätzlich müssen allen Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren wollen, auch die Möglichkeit dazu geboten werden. Um dies zu ermöglichen, muss vor allem das Fördersystem ausgebaut werden.

Allgemein ist die zu beobachtende Transformation der Hochschulen hin zu einer globaleren Perspektive zu begrüßen. Damit es auch an den österreichischen Hochschulen eine Entwicklung in Richtung kultureller Diversität und internationaler Perspektive gibt, ist es notwendig, dass der Internationalisierungsprozess auch innerhalb des Curriculums und des Forschungs- und Hochschulpersonals stattfindet.

Die Motivation für die Förderung von studentischer Mobilität basiert oftmals auf ökonomischen Zielen, dies steht allerdings in einem Spannungsfeld mit dem Grundgedanken von Internationalisierung und interkulturellem Lernen. Es muss gewährleistet werden, dass internationale Mobilität nicht nur der Verwertungslogik entspricht.

Literatur

Beelen, J. (2011). Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. In: Globalisation and Internationalisation of Higher Education. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). vol. 8, No 2, pp. 249-264. UoC.

Verfügbar unter: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng> [30.3.2013]

Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. & Wächter, B. (2000). Internationalisation at Home. A Position Paper. European Association for International Education.

Verfügbar unter: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/31163/3/IAH.pdf> [30.3.2013]

EHEA Ministerial Conference (2012). Mobilitätsstrategie 2020. Final report by the working group on mobility

Verfügbar unter: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Mobility%20WG%20Report.pdf> [30.3.2013]

Junor, S. & Usher, A (2008). Mobility and Credit Transfer – A national and global survey. Educational Policy Institute.

Verfügbar unter: <http://www.educationalpolicy.org/publications/pubpdf/credit.pdf> [30.3.2013]

Gesslbauer, E., Volz, G., Burtscher, M. (Hrsg.), (2012): Mit Erasmus durch Europa Österreichische Studierende berichten über ihren Auslandsaufenthalt. Eine Studie. Studien Verlag, Wien.

Orr, D.,(2012). Mobility is not for all: An international comparison of students' mobility aspirations and perceptions of barriers to temporary enrolment abroad using the EUROSTUDENT data set. In: Wächter, B. & Ferencz, L. (Hrsg.). Trying it all together. Excellence, mobility, funding and the social dimension in higher education. Lemmens. Bonn.

Teichler, U., Ferencz, I. & Wächter, B. (2011). Mapping mobility in European higher education Volume II: Case studies. Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission.

Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/acaannex_en.pdf [30.3.2013]

Unger, M., Grabher, A., Wejwar, P., Laimer, A. (2013). Internationale Mobilität. Zusatzbericht der Studierenden- Sozialerhebung. Institut für Höhere Studien. Wien.

Verfügbar unter: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Sozialerhebung%202011_Internationale%20Mobilität.pdf [2.4.2013]

Zaussinger, S., Grabher, A., Dünser, L., Laimer, A. & Unger M. (2013). Internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2011. Institut für Höhere Studien, Wien.

Verfügbar unter: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Sozialerhebung%202011_Internationale%20Studierende.pdf [30.3.2013]

Online Quellen

Website des Bundesministeriums für Wirtschaft und Finanzen.

Verfügbar unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/naric/lis_anererkennung.pdf [5.3.2013]

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) und Ländern. 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 bekommen und auch in Österreich ein Studium absolvieren können. Im folgenden Kapitel werden die größten diesbezüglichen Probleme und kurz- wie auch langfristige Lösungen dafür aufgezeigt.

Methodik & Abgrenzung

Die Arbeitsgruppe *Durchlässigkeit im tertiären Sektor* beschäftigte sich mit den Übergängen zwischen verschiedenen Studien. Dabei wurde generell zwischen horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit unterschieden. Zur Abgrenzung zu anderen Themenbereichen im hochschulpolitischen Raum wurde festgelegt, dass die soziale Durchlässigkeit des tertiären Sektors und Übergänge vom sekundären in den tertiären Bildungsbereich nicht behandelt werden.

Von horizontaler Durchlässigkeit wird gesprochen, wenn ein Studienwechsel während dem Studium geschehen soll oder Lehrveranstaltungen aus anderen Studien (oder auch Ländern) angerechnet werden sollen. Dabei geht es vornehmlich um die Anerkennung von bisher erbrachten Studienleistungen. Im Gegensatz dazu wird von vertikaler Durchlässigkeit gesprochen, wenn ein Studienwechsel nach Abschluss eines Studiums geschehen soll und dieses 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

Die Arbeitsgruppe beschäftigte sich folglich mit der Möglichkeit von Übergängen sowohl innerhalb des gleichen als auch zwischen unterschiedlichen Sektoren im österreichischen Hochschulraum (Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen). Dazu wurden mit Hilfe von Studienvertretungen aus allen Sektoren in Österreich Erfahrungen, Problembereiche und auch „best practice“-Beispiele

eingeholt, in der Arbeitsgruppe gesammelt und diskutiert. Außerdem gab es eine Workshop-Einheit zum Thema „Durchlässigkeit im tertiären Sektor“ bei einem Treffen von Bildungspolitischen Referaten an HochschülerInnenschaften an den Universitäten und Studienvertretungen von Fachhochschulen in Linz im November 2012.

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 ausgeschickt wurde, die für Durchlässigkeitsfragen zuständig sind. Diese Stellen sind formal für die Anerkennungen an den Hochschulen zuständig und spielen teilweise auch in der Bewertung von Gleichwertigkeiten bei Zulassungen eine Rolle. Der Fragebogen wurde per Mail an über 300 Adressen ausgeschickt. Insgesamt wurden 135 teils oder zur Gänze (96 Bögen) ausgefüllte Fragebögen zurückgeschickt. An den Fachhochschulen erging der Fragebogen an die Studiengangsleitungen, die in den jeweiligen Studiengängen für studienrechtliche Angelegenheiten zuständig sind. An den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wurde an die monokratischen Organe der Hochschule (pro Universität bzw. Hochschule also nur ein Organ) ausgeschickt. Die Auswertung der ausgefüllten Fragebögen erfolgte durch Mag.a Stephanie Eberl, Psychologin aus Graz.

Ergebnisse der Umfrage zur Durchlässigkeit

Von den Befragten machten 116 Personen Angaben bezüglich der Organisation, bei der sie angestellt sind.

Organisation	Rückmeldungen
Universität	7
Fachhochschule	101
Pädagogische Hochschule	8
Gesamt	116

Tabelle 9: Umfrage zur Durchlässigkeit, Teilnehmende nach Organisation

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.

Bei der Umfrage wurden unter anderem Auswahl-Items einer Skala von Ziffer 1 bis Ziffer 4 verwendet:

- 1 – trifft völlig zu
- 2 – trifft eher zu
- 3 – trifft eher nicht zu
- 4 – trifft überhaupt nicht zu

Außerdem war es den TeilnehmerInnen bei einigen Fragen möglich, auch Anmerkungen abzugeben, falls die vorhandenen Auswahlmöglichkeiten nicht ausreichend waren oder sie sonstige Kommentare anführen wollten.

Transparenz der Verfahren und Entscheidungen

Bei Fragen der Zulassung und Anerkennungen von Prüfungen geht es für Studierende meist um wichtige Weichenstellungen. Oftmals beschwerten sich Studierende jedoch über nicht nachvollziehbare Entscheidungen von Organen an Hochschulen. Insbesondere wenn zum Beispiel KollegInnen aus dem gleichen Fach andere oder gar keine Auflagen bekommen, wirken Auflagen oder negative Bescheide willkürlich. Da die Entscheidungskompetenz bei einem monokratischen Organ liegt – also bei einer einzelnen Person – kann die Studierendenvertretung erst bei Beschwerde aktiv werden. Beschwerdefälle ergehen bisher an eine Kommission (Senat oder Studienkommission), in der auch Studierende Mitglied sind. Viele solche Fälle gehen jedoch „verloren“, weil Studierende nicht in ausreichendem Maße über die rechtlichen Rahmenbedingungen Bescheid wissen und mögliche Beschwerdewege nicht immer ausschöpfen. 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 folglich nicht gegeben ist.

Besonders wichtig erscheint eine erhöhte Transparenz bei Verfahren und Entscheidungen im Hinblick auf den immer größer werdenden „gender gap“ bei Übertrittsquoten von Bachelor- in Masterstudien, den die Studierenden-Sozialerhebung 2011 klar aufzeigt: „Ab der Bachelorabschlusskohorte 2004/05 ist jedoch deutlich zu erkennen, dass die Abweichung zwischen den Geschlechtern immer größer wird. Der kontinuierliche Anstieg dieses Gender Gaps endet im letzten beobachteten Studienjahr 2008/09 mit 10%-Punkten: von den BachelorabsolventInnen dieses Studienjahres nahmen 77% der Frauen und 87% der Männer ein Masterstudium auf.“ (Unger et al., 2012, S. 44f.).

Transparenz der Verfahren und Entscheidungen: Forderungen

Um 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. Dadurch können sich Studierende über deren Möglichkeiten und Aussichten (mögliche Auflagen, etc.) informieren. Gleichzeitig kann auch die Studierendenvertretung besser beraten und Studierende über deren Möglichkeiten informieren. Außerdem sollen, wie auch schon im Kapitel Hochschulorganisation und –governance beschrieben, nur mehr Kollegialorgane (mit Beteiligung aller Angehörigen der Hochschule) über studienrechtliche Angelegenheiten entscheiden.

Curricula Gestaltung

Viele Studierende wissen bereits sehr früh, welches Studium sie nach dem Erstabschluss gegebenenfalls weiterstudieren möchten. Durch die immer verschulteren Studienpläne und die geringe Anzahl an freien Wahlfächern in Studienplänen ist jedoch eine Vorbereitung auf mögliche Auflagen unmöglich.

Curricula Gestaltung: 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.

Prüfung der Gleichwertigkeit

Im ersten Teil der Umfrage zu Durchlässigkeitsfragen wurde die reale Handhabung der Gleichwertigkeitsprüfung abgefragt. 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.

„In meine Beurteilung/Entscheidung bei der Gleichwertigkeitsprüfung von Prüfungen oder Studienabschlüssen beziehe ich „Noten“ mit ein (Gewichtung):“

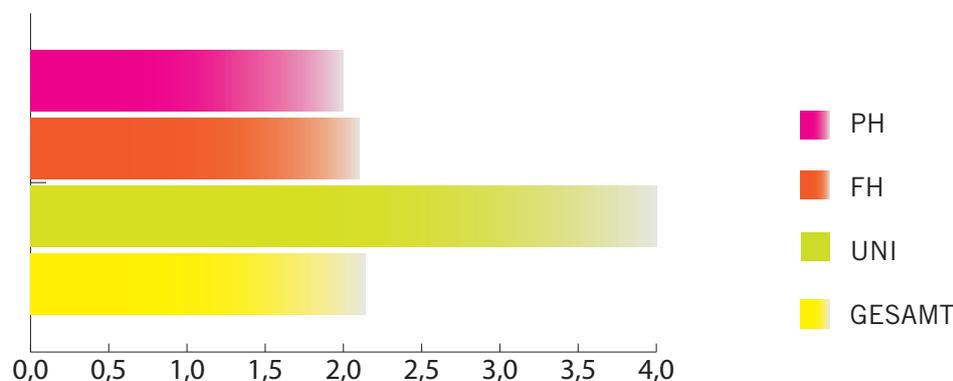


Abbildung 25: Umfrage zur Durchlässigkeit, Faktor Note für die Beurteilung der Gleichwertigkeit

Die Umfrage fragte deshalb nach den Faktoren, die zuständige Organe an den Hochschulen heranziehen, um Gleichwertigkeit zu prüfen. 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.

Prüfung der Gleichwertigkeit: Forderungen

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.

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.

Vorurteile gegenüber Institutionen und Abschlüssen

Bei den zahlreichen Rückmeldungen von Studierendenvertretungen an Hochschulen aus allen Sektoren wurde häufig kritisiert, dass es aufgrund von Vorurteilen gegenüber anderen Hochschulen und Sektoren oftmals mit der Begründung, dass Abschlüsse und Prüfungen „weniger wert“ seien, nicht zu Anerkennungen und Zulassungen kommt. Aus diesem Grund wurden die zuständigen Organe an den Hochschulen nach ihrer Einschätzung gefragt, inwiefern manche Abschlüsse und Prüfungen einfach anzurechnen seien.

„Ich empfinde es als einfach Prüfungen und/oder Studienabschlüsse von folgender Institution anzurechnen.“

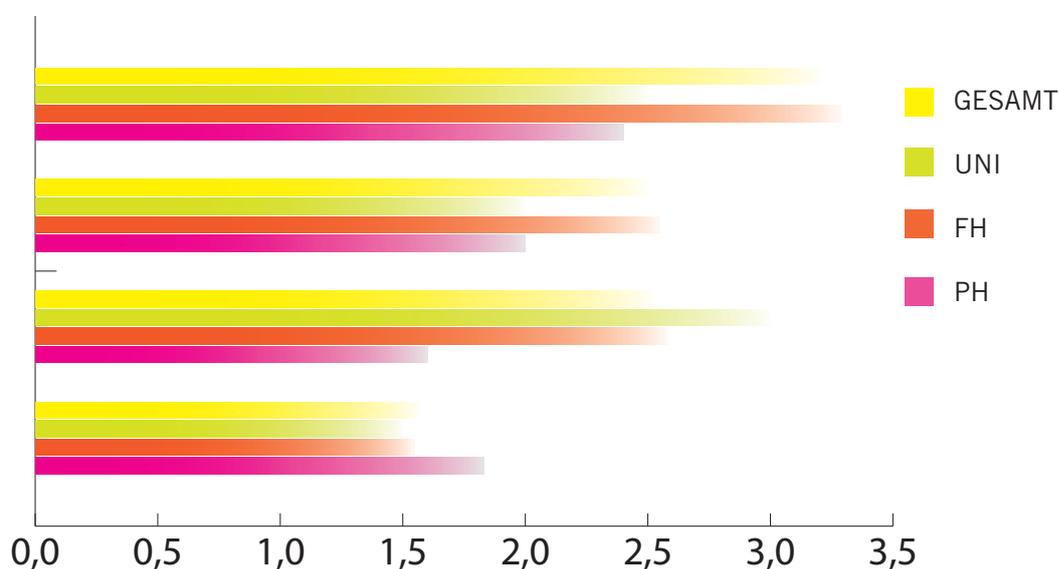


Abbildung 26: Umfrage zur Durchlässigkeit, Institutionen

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die zuständigen Organe die jeweiligen Abschlüsse und Prüfungen der eigenen Institution als „einfach“ anzurechnen empfinden. Bei allen Institutionen werden die Anrechnungen anderer Institutionen als „schwerer“ eingestuft. Auch wenn die einzelnen Ergebnisse dabei nicht so große Differenzen aufweisen, wie Erfahrungsberichte von Studierenden und auch Lehrenden erwarten ließen, hat sich durchaus gezeigt, dass es auch aus eigener Wahrnehmung der zuständigen Organe Vorurteile gibt. Das zeigen auch zahlreiche Kommentare, in denen die TeilnehmerInnen der Umfrage ihrem Unmut bezüglich dieser Tatsache Ausdruck verliehen. Dabei wird unter anderem von „Eitelkeiten“, „Vorurteilen bezüglich Qualität der Ausbildung“ und „Vorbehalten gegenüber FH und PH“ gesprochen.

Vorurteile gegenüber Institutionen und Abschlüssen: Forderungen

Die Tatsache, dass sehr viele Studierende unter den Vorurteilen gegenüber Abschlüssen ihres eigenen Sektors leiden und 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.

„Learning Outcomes“ als Grundlage für Entscheidungen

„Eines der wesentlichen Erfordernisse des mit dem Bologna-Konzept verbundenen Umstellungsprozesses ist daher die Notwendigkeit, die noch oft anzutreffenden Ansätze der Curriculaentwicklung primär inhaltlich, aber alsdann auch in der Darstellung zu revidieren. [...] Die darstellende Seite bezieht sich auf das Sichtbarmachen vergleichbarer Lernergebnisse in den Qualifikationen und Qualifikationsstrukturen. Dadurch wird sichergestellt, dass die Hochschulprogramme planerisch und möglichst alsdann auch im erzielten Resultat klare und definierte Ergebnisse (Outcomes) haben und diese auch kommuniziert werden können, so dass das ECT – System angewandt und darauf gestützt ein verlässliches Anerkennungsregime Platz greifen kann.“ (Schermutzki, 2008, S. 3)

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). Bei der Umfrage unter den zuständigen Organen wurde abgefragt, wo sie sich über Inhalte informieren.

„Wo informieren Sie sich über den Inhalt von Lehrveranstaltungen?“

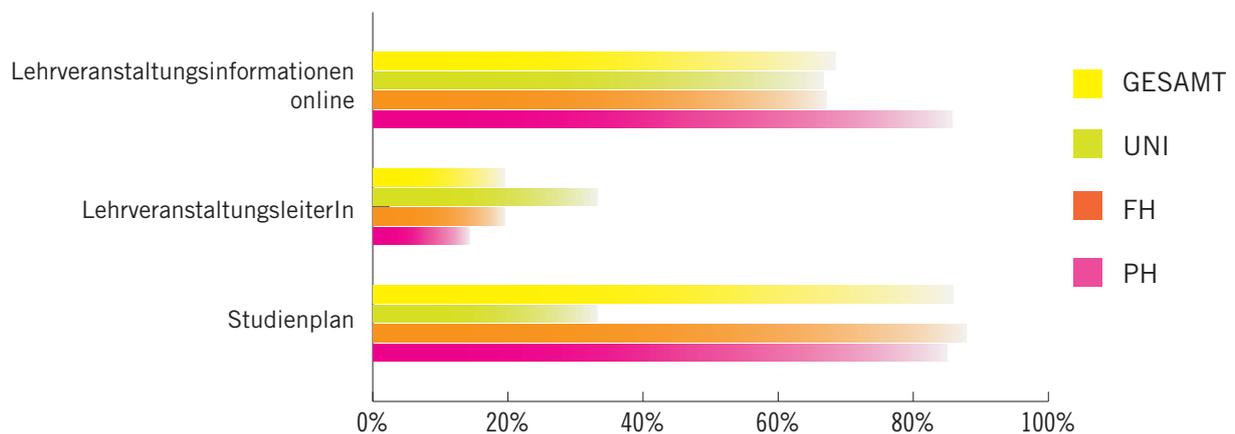


Abbildung 27: Umfrage Durchlässigkeit, Informationsquelle

Die Ergebnisse der Frage nach Informationsquellen, die als Entscheidungsgrundlage für Durchlässigkeitsfragen dienen, zeigen klar, dass Studienpläne und Lehrveranstaltungsinformationen die wichtigsten Quellen sind. Außerdem wurden in weiteren Anmerkungen zu dieser Frage noch Unterlagen, Skripten und Lehrbücher genannt.

„Learning Outcomes“ als Grundlage für Entscheidungen: 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 Outcomes“ 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.

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 Anisotropitäten. 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 würde die Durchlässigkeit im tertiären Sektor in kurzer Zeit stark erhöhen. Außerdem könnten dadurch auch Studienabschlüsse und Prüfungen aus anderen europäischen Staaten vergleichbarer werden und ein Wechsel auch innerhalb des europäischen Bildungsraumes vereinfacht werden.

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.

Literatur

Schermutzki, M. (2008). Learning Outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung.

Verfügbar unter http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/oead_zentrale/projekte_kooperationen/bologna-service/Bologna_Tag_2012/schermutzki_learning_outcomes.pdf [30.3.2013]

Wieser, B. (2006). Die Anerkennung von Prüfungen nach § 78 UG. Nw-Verlag, Graz.

Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher A., Hartl J., Laimer, A., Thaler ,B., Wejwar, P. & Zaussinger, S. (2012). Studierenden- Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2. Institut für Höhere Studien. Wien.

KUNSTHOCHSCHULE

Was heißt hier „Elite“?

In Österreich gibt es sechs öffentliche Kunstuniversitäten gemäß UG 2002 (§ 6 Abs 16 – 21). Sie besitzen die gleichen Leitungsstrukturen und Gremien wie andere öffentliche Universitäten (→ s. Anhang), sie sind jedoch wesentlich kleiner als die meisten anderen Universitäten. Das Studium an einer Kunstuniversität unterscheidet sich allerdings in vielerlei Hinsicht von einem wissenschaftlichen Studium.

Nicht nur die Studierenden, auch die Institution „Universität der Künste“ selbst ist in vielen Bereichen mit anderen Problemen als wissenschaftliche Universitäten konfrontiert. Im Kontext eines Hochschulsektors, der vom Bologna-Prozess geprägt ist und sich nach (Aus-)Bildungszielen wie „Employability“ richtet, wird es immer schwieriger, die Frage nach dem Auftrag der Kunstuniversitäten klar und befriedigend zu beantworten. Gerade gesellschaftlicher Wert und Relevanz von Kunstuniversitäten als Orte des Austauschs und Impulsgeber für gesellschaftliche Entwicklungen sind nicht mit den Maßstäben der Bologna-Logik zu messen. Nicht von ungefähr war es mit der Akademie der bildenden Künste Wien eine Kunstuniversität, an der 2009 jene Proteste ihren Anfang nahmen, die später unter dem Motto „unibrennt“ auf viele andere österreichische und ausländische Universitäten übergriffen. Die Studierenden und künstlerischen MitarbeiterInnen der Akademie wehrten sich damals gegen die Implementierung der Bologna-Studienstruktur an ihrer Universität, weil diese ihrer Meinung nach nicht den adäquaten Rahmen für die Anforderungen von Kunststudien bieten kann.

Zwar hat sich schon 2001 die ARGE KunstCurriculum, eine Arbeitsgemeinschaft der HochschülerInnen-schaften an den Universitäten der Künste, im Rahmen der Publikation „Kunst>Universität<Öffentlichkeit. Außensichten auf die Universitäten der Künste“ mit der Frage nach dem Image der Kunstuniversitäten auseinandergesetzt. Seitdem wurde die spezielle Situation an Kunstuniversitäten allerdings durch andere, als dringender wahrgenommene Themen wieder aus dem allgemeinen hochschulpolitischen Diskurs und auch aus dem Fokus der ÖH Bundesvertretung, die diese Publikation unterstützt hat, verdrängt.

Im Folgenden soll versucht werden, auf Basis der bisherigen Ergebnisse von Forum Hochschule Antworten auf einige Fragen zu finden, die sich aufgrund der Spezifika von Kunstuniversitäten stellen. So bewegen sich Kunststudien nicht nur im schon erwähnten Spannungsfeld von Bologna-Gliederung mit Bachelor und Master auf der einen Seite und der Freiheit der künstlerischen Entwicklung, die nicht in einen vordefinierten Rahmen gepresst werden kann, auf der anderen Seite. Aufgrund der ehemaligen Meisterklassenstrukturen, in denen sich der Unterreicht einer Klasse primär nach einem/einer künstlerischen ProfessorIn („MeisterIn“) richtete, stellen Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehre eine spezielle Herausforderung dar. Hinzu kommt eine spezifische Studienstruktur aufgrund der starken Dominanz des Zentralen künstlerischen Faches, die Probleme mit sich bringen kann, die andere Studierende nicht betreffen.

Mit der Frage nach dem gesellschaftlichen Auftrag der Kunstuniversitäten unter Einbeziehung von Aspekten wie Elitenbildung und Arbeitsmarktchancen der AbsolventInnen öffnet sich auch das weite Feld der sozialen Situation der Studierenden und AbsolventInnen sowie der sozialen Selektion an Kunstuniversitäten, die schon im Rahmen der Zulassungsprüfung zum Nachweis der künstlerischen Eignung relevant wird, wie Barbara Rothmüller exemplarisch für die Akademie der bildenden Künste gezeigt hat (Rothmüller, 2011).

Die Arbeitsgruppe Kunstuniversitäten erhebt bezüglich ihrer in der zweiten Auflage von Forum Hochschule formulierten Vorschläge nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Exemplarisch sollen einzelne Fragen genauer dar- und mögliche Lösungsansätze vorgestellt werden – manche davon sind schnell und mit wenig Ressourceneinsatz umsetzbar, andere eher als Visionen und langfristige Diskussionsgrundlagen zu sehen.

Methodik

Um einen möglichst breiten Zugang zu finden und möglichst viele Studien an öffentlichen Kunstuniversitäten abzudecken, arbeiteten Studierende bildender und darstellender Kunstuniversitäten mit Studierenden wissenschaftlicher Universitäten zusammen. In Arbeitsgruppentreffen wurden zuerst im Rahmen eines Brainstormings Problemfelder und Fragestellungen aufgeworfen. Vergleiche der Situationen an verschiedenen Kunstuniversitäten halfen, good und bad practices der österreichischen Kunstuniversitäten zu identifizieren. Für ein fundiertes Bild der Situation an Kunstuniversitäten und auch um Ideen aus dem Ausland einbeziehen zu können, wurde zudem auf bereits vorhandene wissenschaftliche Arbeiten (→ siehe Literaturhinweise), vor allem empirische Studien, zurückgegriffen.

Wissenschaftliche und administrative MitarbeiterInnen von Kunstuniversitäten und wissenschaftlichen Universitäten waren in beratender Funktion bei den Treffen der Arbeitsgruppe anwesend. Sie teilten ihre persönliche Sicht auf die Kunstuniversitäten als ExpertInnen "von der anderen Seite", gaben wertvolle Tipps hinsichtlich Literatur und zuletzt auch Feedback zu den Vorschlägen, die ausgearbeitet wurden. In den Treffen mit den ExpertInnen sowie in zahlreichen individuellen Gesprächen mit Studierenden haben sich drei Bereiche herauskristallisiert, die großes Potenzial für Verbesserungen aufweisen: Die Prüfung der künstlerischen Eignung, die organisatorischen Strukturen, die mit Studienrecht in Verbindung stehen, sowie die Curricula von Kunststudien. In der Problemanalyse gehen wir auf spezifische Probleme genauer ein.

Zulassungsprüfung

Die künstlerischen Universitäten sind gesetzlich verpflichtet ein Zulassungsverfahren durchzuführen. Das Universitätsgesetz definiert in § 63 Abs 4 Z 4 den Nachweis der künstlerischen Eignung als Voraussetzung für das Studium an einer der sechs österreichischen Kunstuniversitäten. 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.

Bei vielen Studiengängen kann das Portfolio bereits Ausschlussgrund sein. Darauf folgt eine meist mehrtägige Zulassungsprüfung, im Zuge welcher Studierende eine oder mehrere künstlerische Aufgaben bearbeiten. Manche Studiengangleitungen verlangen während der gesamten Prüfungszeit die Anwesenheit der BewerberInnen im Atelier – ähnlich wie bei einem Workshop. Andere überlassen Zeiteinteilung und Umfeld für die Prüfung den BewerberInnen und Betreuung oder ein Arbeitsplatz im Atelier werden nur auf Wunsch angeboten. Die bearbeiteten Prüfungsaufgaben können erneut ein Ausschlussgrund sein.

In der letzten Phase der Bewerbung erfolgt dann 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 KandidatInnen selbst aus. Im Gesang folgt noch das Blattsingen, das als eigener Teil der Zulassungsprüfung gewertet wird.

Die österreichischen Kunstuniversitäten sind in besonderem Maße international 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 StudienwerberInnen 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 Situation von Ausländischen Studierenden zu den spezifischen Problemen dieser Gruppe und den diesbezüglichen Forderungen von Forum Hochschule.

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 BewerberInnen 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 BewerberInnen in der Prüfung erwartet.

Ähnlich verhält es sich mit den BewerberInnenzahlen: 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 BewerberInnenzahlen 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 mit deren Dokumentation und Konzepten) ist häufig Teil der Zulassungsprüfungen für gestalterische Studiengänge. Für vollberuflich praktizierende KünstlerInnen und GestalterInnen ist das Portfolio aus keinem Vorstellungsgespräch wegzudenken und wird ständig aktualisiert. Nun sind allerdings BewerberInnen an Kunsthochschulen in den seltensten Fällen vollberuflich praktizierende KünstlerInnen. Dementsprechend ist natürlich die Qualität und der Umfang eines Portfolios anders zu bewerten. BewerberInnen, die an ihrer Schule oder in ihrem privaten 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 BewerberInnen 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 Habitus¹ 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 BewerberInnen 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 BewerberInnen 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 MitbewerberInnen 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

¹ Pierre Bourdieu nach steht der Begriff „Habitus“ für die objektive Kategorisierung der Angehörigen einer sozialen Gruppe/Klasse innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen. Bezogen auf Einzelpersonen wird mit Habitus das Gesamtaufreten, Lebensstil, Sprache, Kleidung und Kulturverständnis definiert. Mehr dazu siehe Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1982.

zum Kunststudium geprüft, als ob einE BewerberIn zur Institution bzw. zur Klasse passt. Die Frage der künstlerischen Eignung hängt also vom Geschmack der PrüferInnen 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 einE BewerberIn 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 ProfessorInnen 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: BewerberInnen-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 (Rothmüller, 2011, S. 21).

Kunststudien verlangen in der Regel (bis auf Architektur, 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 (vgl. Unger et al., 2010, S.77). Einen überdurchschnittlichen Anteil von Studierenden aus niedrigen sozialen Schichten sucht man jedoch sowohl unter den BewerberInnen als auch den StudienanfängerInnen am Institut für bildende Kunst vergeblich (Rothmüller, 2011, S. 51).

Barbara Rothmüller identifiziert zwei Gruppen von Einflussfaktoren, die die Wahrscheinlichkeit, bei einer Bewerbung auch wirklich zugelassen zu werden, erhöhen. Sie berechnet für jede dieser Gruppen von Faktoren einen Index für jedeN BewerberIn 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. BewerberInnen zwischen 25 und 34 Jahren weisen die höchsten Werte dieses Index auf, während vor allem junge BewerberInnen (unter 20 Jahren) über besonders wenig kulturelles Kapital verfügen (ebd., 2011, S. 51ff.). Hohes kulturelles Kapital erhöht die Wahrscheinlichkeit, zum Studium zugelassen zu werden, um das 4,5fache (ebd., 2011, S. 63). 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 (ebd., 2011, S. 64ff.). Auch dieser Faktor spielt eine Rolle, vor allem für die Zulassung zur Prüfung: Weniger kunstnahe BewerberInnen mit niedrigem sozialen Kapital wurden häufiger aufgrund ihrer Portfolios abgelehnt und gar nicht erst zur Prüfung selbst zugelassen (ebd., 2011, S. 71f.).

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 (Burke & McManus, 2009 S. 2, 16).

Die Ergebnisse zeigten, dass die PrüferInnen zum Teil sehr hohe und stark variierende Anforderungen an die BewerberInnen 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 BewerberInnen. Dabei wird die Frage aufgeworfen, inwieweit Vorbildung und bereits bestehende Fertigkeiten von BewerberInnen erwartet werden können, wenn es in der Prüfung darum gehen soll, herauszufinden, wie viel Potential einE BewerberIn hat. Außerdem ist fraglich, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale fair und transparent in eine Entscheidung miteinbezogen werden können (ebd., 2009, S. 24ff.).

Die Studie identifiziert das Portfolio als wichtigen Grund für die soziale Selektivität der Zulassungsverfahren für Studien im Bereich der bildenden Kunst, weil es seitens der PrüferInnen einerseits eine recht klare Übereinkunft darüber gibt, wie dieses Portfolio auszusehen hat, andererseits kaum diesbezügliche Information zugänglich sind (ebd., 2009, S. 34f.).

Wie Barbara Rothmüller identifizieren auch Burke und McManus kulturelles Kapital als einen wichtigen Einflussfaktor für die Zulassung. Sie beschreiben, wie es BewerberInnen 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 BewerberInnen abhängig, wobei Angehörige höherer Schichten häufiger die erwünschten Antworten auf diese Fragen geben (ebd., 2009, S. 39ff.). 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 PrüferInnen abzielen und in weiten Teilen den hier erhobenen Forderungen für die österreichischen Kunsthochschulen ähneln (ebd., 2009, S. 46f.).

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 (Seefranz & Saner, 2012) die soziale Zusammensetzung der Studierenden an Schweizer Kunsthochschulen untersucht, hinterfragt und versucht, soziale Selektion im Kontext der Spezifika von Kunsthochschule und Kunstschaffenden zu reflektieren (Seefranz & Saner, 2012, S. 3f.). 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 LeiterInnen dieser Studiengänge durchgeführt, um den Umgang der Institution mit sozialer Selektivität und Ungleichheit zu erforschen (ebd., 2012, S. 11ff.).

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Studierenden 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 MigrantInnen 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 (ebd., 2012, S. 100f.).

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 MigrantInnen und Studierenden aus dem ländlichen Raum – abgewertet wird (ebd., 2012, S. 101f.).

Zulassungsprüfung – 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 BewerberInnen bei der Aufnahmeprüfung erwartet. Falls eine Hochschule nicht alle Prüfungsfragen vorab offenlegen möchte, sollen zumindest Prüfungsbeispiele aus den letzten Jahren allen BewerberInnen 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 InteressentInnen 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 Studiengänge 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 BewerberInnen unnötig Stresssituationen aussetzen. Wartezeiten sollen möglichst gering gehalten werden, Prüfungsorte gut ausgeschildert sein. Im bildnerischen Bereich soll es BewerberInnen 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, BewerberInnen 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 könnte 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 StudienbewerberInnen noch 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 (→ s. Situation von Ausländischen Studierenden).

- **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. (→ s. Situation von Ausländischen Studierenden)

Exkurs: Utopie: Keine Zulassungsprüfung

Im Rahmen der Treffen der Arbeitsgruppe 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 BewerberInnen 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 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 beispielweise 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 inne haben, in Lehrveranstaltungen persönlich betreut werden, schafft weitere informelle Netzwerke, die von der Curricula Gestaltung, 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 psychischen, in einigen Fällen auch sexualisierten Übergriffen 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 Diplomarbeitbetreuung schlicht verzichten müssen.

Organisatorische Spezifika – 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 Doktorats). 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 könnte 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 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)

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 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 Berufsmanagement. 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 MitarbeiterInnen ab. Besetzungs- und vor allem Berufungsentscheidungen sollten unter größtmöglicher Einbeziehung aller Betroffenen getroffen werden, um die Arbeitsfähigkeit eines Instituts zu gewährleisten und für MitarbeiterInnen 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 zum einen mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert wie wissenschaftliche Universitäten. Dies führt auch in diesem Bereich zu überladenen und verschulten Studienplänen. Zum anderen 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 AbsolventInnen 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 „erfolgreicheR KünstlerIn“ 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 AbsolventInnen 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 die profaneren Herausforderungen des KünstlerInnendaseins – etwa Selbstvermarktung oder Steuerrecht für KünstlerInnen – oder auch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kunst vorbereiten. Hier ist zunächst grundsätzlich zu diskutieren, ob eine Kunstuniversität ihren AbsolventInnen auch diesbezügliche Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Weg mitgeben muss.

Für 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 Kunsthochschulen 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 österreichischen Kunsthochschulen 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 KünstlerIn 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 AbsolventInnen 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.

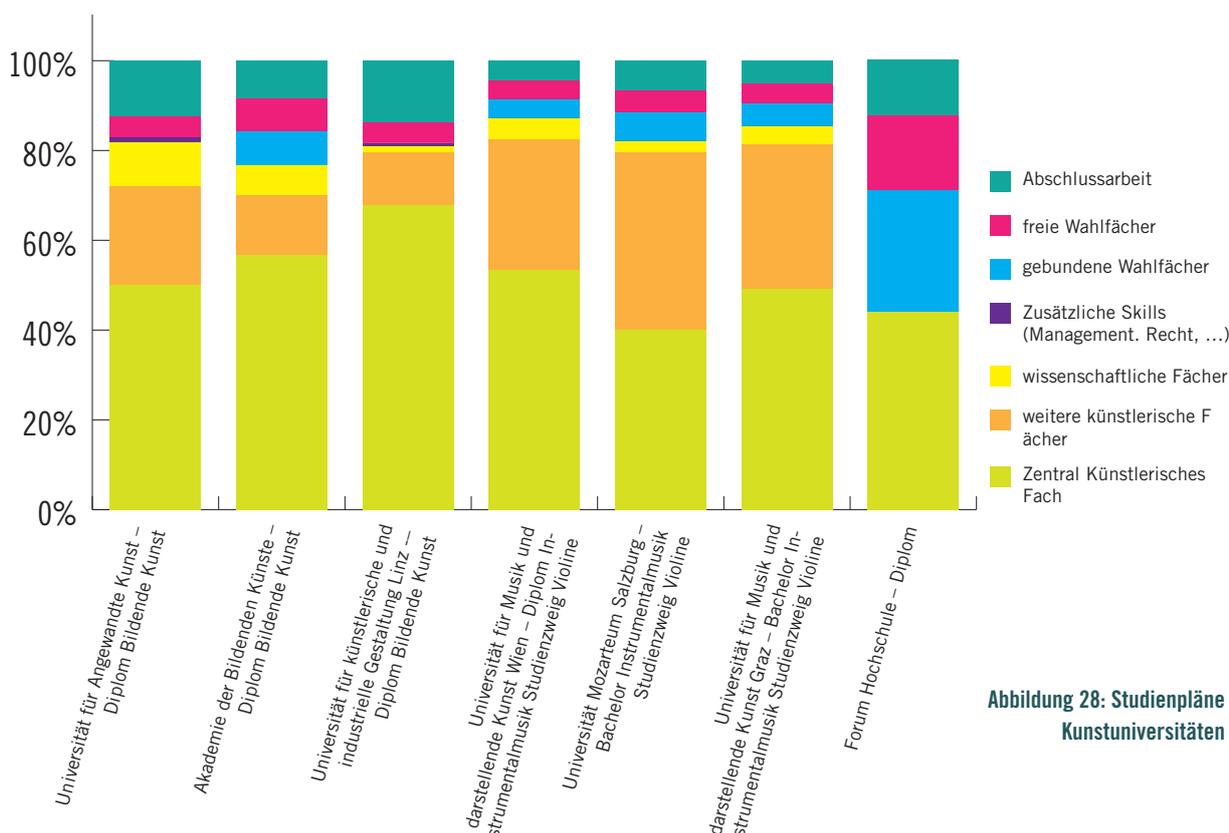


Abbildung 28: Studienpläne Kunsthochschulen

Curricula von Kunststudien – 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 (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 KünstlerInnen, die Ausbildung von KulturarbeiterInnen bzw. ArbeiterInnen 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 AbsolventInnen kann herausgefunden werden, ob die Inhalte der Studien wirklich noch dem entsprechen, was AbsolventInnen eines Kunststudiums in ihrem Berufsleben benötigen oder ob im Lehrangebot etwas fehlt, und auch, ob die Gewichtung der Inhalte sinnvoll ist. Bei der Curricula Gestaltung 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, das auf das spezifische Fachvokabular eingeht und jedenfalls auch Teil des Studiums (z.B. als freies Wahlfach) ist.

Die Frage nach dem Ziel des Studiums und die Evaluierung der Inhalte dienen gemeinsam als Grundlage für die Erarbeitung eines Qualifikationsprofils der zukünftigen AbsolventInnen 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 (Zaussinger et al. 2011, S. 33f.). 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 (→ s. Kapitel Qualität der Lehre, Tabelle 2). 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 freischaffendeR KünstlerIn umfassen.

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. 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 ProfessorInnenberufung eine neue Freie Klasse. Der wesentliche Unterschied zu den Vorgänger-Modellen 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

Kritik an der Meisterklasse wurde in den letzten Jahrzehnten von verschiedenen fortschrittlichen und weniger fortschrittlichen Stimmen geäußert. Sie basiere auf einem nicht zeitgemäßen Bild des (meist männlichen) Genies, das durch seine reine (meist sporadische) Anwesenheit gleichförmige, treu dienende Klone hervorbringe.

Folglich gibt es an verschiedenen Instituten 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 ProfessorInnen 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

Obgleich 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 VertreterInnen der Österreichischen HochschülerInnenschaft 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 GesetzgeberInnen 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.

Literatur

ARGE Kunstcurriculum (2011). Kunst>Universität<Öffentlichkeit. Außensichten auf die Universitäten der Künste, Wien.

Burke, P. & Mcmanus, J. (2009). Art for a Few. Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions. NALN Research Report, UK.

Freie Klasse Akademie der bildenden Künste Wien.
Verfügbar unter: <http://freieklasseakbild.blogspot.co.at/p/uber-uns.html> [29.3.2013]

Rothmüller, B. (2011). Chancen verteilen. Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren. In: Agnieszka Czejkowska (Hg.in). Arts & Culture & Education. Band 6. Löcker Verlag, Wien.

Rothmüller, B. (2009). BewerberInnen-Befragung am Institut für bildende Kunst.
Im Auftrag der Akademie der bildenden Künste Wien AG Antidiskriminierung.

Seefranz, C. & Saner, P. (2012). Making Differences. Explorative Vorstudie, Züricher Hochschule der Künste.

Unger, M. (2010). Zur Situation von StudienanfängerInnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009, Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.

Zaussinger, S., Wejwar, P., Unger, M. & Laimer, A. (2012). Studierende mit Behinderungen 2011. Teil 1 der Zusatzstudie im Rahmen der Studierenden- Sozialerhebung, quantitativer Teilbericht. Institut für höhere Studien, Wien. Verfügbar unter: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/IHS_Studierende_mit_Behinderung_2011_quantitativer_Teilbericht.pdf [30.3.2013]

Links Universitäten der Künste:

www.akbild.ac.at
www.dieangewandte.at
www.ufg.at
www.mdw.ac.at
www.kug.ac.at
www.moz.ac.at

ZUSAMMENFASSUNG DER FORDERUNGEN 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 HochschulakteurInnen 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 Faculty-Modell wird der Abbau von Hierarchien unter wissenschaftlichen MitarbeiterInnen vorangetrieben, um den Konkurrenzdruck, der im Moment innovative, kritische und langfristige Forschung verhindert, zu beseitigen.

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.

Frauenförderung an den Universitäten wird durch Gender Budgeting, eine Frauenquote 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 WissenschaftlerInnen. 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 Curriculargestaltung 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. Anstelle von monokratischen Organen treten demokratische Strukturen, die die Einbindung der Betroffenen ermöglichen. 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 Hindernisse gemildert: Die enormen bürokratischen Hürden und die finanziellen Schwierigkeiten ausländischer Studierender müssen endlich beseitigt werden.

Die Internationalisierung wird vor allem auf zwei Ebenen verbessert: Erstens durch Förderungen für Studierende, denen durch eine oder mehrere zusätzliche Belastung(en) 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.

Diese Forderungen sind größtenteils direkt und sofort umsetzbar. Es liegt nun an der Regierung und insbesondere dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, die Realitäten 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.

AUTORINNEN UND MITWIRKENDE

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 Kunsthochschulen.

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 Institut 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 der Wirtschaftsuniversität Wien und 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 1.

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.

ANHANG FORUM HOCHSCHULE

ANHANG

Anhang Hochschulorganisation und -governance

1. Die Leitung der Universitäten

Innere Organisation, Planung und Entwicklung

Viele organisatorische Fragen werden nicht direkt im Gesetz geregelt, sondern sind laut § 19 UG 2002 (BGBl 120/2002) in den Satzungen der Universitäten geregelt. Diese werden vom Senat der jeweiligen Universität erlassen. Dort wird zum Beispiel festgelegt, in welche Untereinheiten (Fakultäten, Departments, Institute, Abteilungen etc.) die Universität gegliedert ist, nach welchen Spielregeln Sitzungen abzulaufen haben oder auch die Aufgabenteilung im Rektorat. Ein weiteres wichtiges Dokument ist der Entwicklungsplan. Darin legt die Universität fest, welche Bereiche in Zukunft verstärkt gefördert werden sollen und ob andere Bereiche aufgelassen werden sollen.

Binnenorganisation der Universitäten

Vom Gesetz sind drei Leitungs-Einheiten vorgesehen:

1. Rektorat (RektorIn mit VizerektorInnen) (§ 22 und § 23)
2. Universitätsrat (§ 21)
3. Senat (§ 25)

Dies sind die einzigen Gremien, die für die Universität allein stehend Entscheidungen treffen können. Ausnahme: Bei Berufungsverfahren und Habilitationen können die zwingend vom Senat einzurichtenden Gremien selbstständig Entscheidungen treffen. Entscheidungen von Studienkommissionen erfordern die Genehmigung des Senats. LeiterInnen von Organisationseinheiten (Fakultäten, Institute, Fachbereiche, Besondere Universitätseinrichtungen etc.) sind über das Instrument der Leistungsvereinbarungen (§ 13) vom Rektorat abhängig.

Zusammensetzung der Organe

Universitätsrat: fünf, sieben oder neun Personen, von denen zwei, drei oder vier vom Senat gewählt werden, zwei, drei oder vier von der Bundesregierung bestellt und ein weiteres Mitglied von den obrigen einvernehmlich bestellt (bei Verbot für Angehörige der Universität sowie von politischen Parteien, Regierung, Abgeordnete).

Rektorat: Der/die RektorIn wird nach einer Ausschreibung vom Universitätsrat gewählt. VizerektorInnen werden auf Vorschlag des/der RektorIn nach Anhörung des Senates vom Universitätsrat gewählt. Voraussetzung: Person mit internationaler Erfahrung und der Fähigkeit zur organisatorischen und wirtschaftlichen Leitung einer Universität.

Senat: besteht aus 18 oder 26 Personen. Zusammensetzung: 9 (13) ProfessorInnen, je 4 (6) Mitglieder aus dem Mittelbau (fix angestellte Lehrende, die keine ProfessorInnen sind) und eine Person aus dem Kreis des allgemeinen Universitätspersonals (Verwaltung).

Aufgaben der Organe:

Universitätsrat:

1. Genehmigung des Entwicklungsplans, des Organisationsplans, des Entwurfs der Leistungsvereinbarung und der Gestaltungsvereinbarung sowie der Geschäftsordnung des Rektorats
2. Ausschreibung der Funktion des/der RektorIn, Wahlbestimmungen, Wahl des/der RektorIn, Wahl der VizerektorInnen
3. Abschluss der Zielvereinbarungen und Arbeitsverträge mit dem/der RektorIn / dem Rektorat sowie deren Abberufung
4. Genehmigung der Richtlinien für die Gebarung sowie Genehmigung des Rechnungsabschlusses und der Wissensbilanz des Rektorats und Weiterleitung an den/die BundesministerIn
5. Zustimmung zur Begründung von Verbindlichkeiten, die über die laufende Geschäftstätigkeit der Universität hinausgehen, sowie Ermächtigung des Rektorats, solche Verbindlichkeiten bis zu einer bestimmten Höhe ohne vorherige Einholung der Zustimmung des Universitätsrats einzugehen
6. Jährliche Berichtspflicht sowie unverzügliche Berichtspflicht bei schwerwiegenden Rechtsverstößen von Universitätsorganen sowie bei Gefahr eines schweren wirtschaftlichen Schadens an den/die BundesministerIn
7. Zustimmung zum Budgetvoranschlag des Rektorats
8. Stellungnahme zur Leistungsvereinbarung vor Abschluss durch den/die RektorIn innerhalb von drei Wochen

Rektorat: Gemeinsam gewissermaßen „ChefIn“ der Universität

1. Erstellung von Satzung sowie Satzungsänderungen (Beschluss durch den Senat)
2. Erstellung des Entwicklungsplans, des Organisationsplans sowie des Entwurfs der Leistungsvereinbarung
3. Personalhoheit
4. Aufnahme der Studierenden
5. Einhebung der Studienbeiträge in der gesetzlich festgelegten Höhe
6. Festlegung der Lehrgangsbeiträge gemäß § 91 Abs. 7
7. Veranlassung von Evaluierungen und der Veröffentlichung von Evaluierungsergebnissen
8. Erteilung der Lehrbefugnis (venia docendi)
9. Einrichtung und Auflassung von Studien, Stellungnahme zu den Curricula
10. Untersagung von Curricula oder deren Änderungen, wenn diese dem Entwicklungsplan widersprechen, nicht bedeckbar sind oder wissenschaftlichen Anforderungen nicht genügen
11. Einrichtung eines Rechnungs- und Berichtswesens
12. Erstellung des Budgetvoranschlages zur Vorlage an den Universitätsrat und Budgetzuteilung
13. Erstellung des Rechnungsabschlusses und der Wissensbilanz

Senat:

1. Satzung und deren Änderung auf Vorschlag des Rektorates
2. Erlassung und Änderung der Curricula für ordentliche Studien und Lehrgänge
3. Festlegung von akademischen Graden und Bezeichnungen für die AbsolventInnen von Universitätslehrgängen
4. Entscheidungen in zweiter Instanz in Studienangelegenheiten
5. Festlegung der Kategorien für die Zweckwidmung der Studienbeiträge durch die Studierenden
6. Einsetzung von Kollegialorganen mit und ohne Entscheidungsbefugnis (Abs. 7 und 8)
7. Erlassung von Richtlinien für die Tätigkeit von Kollegialorganen
8. Genehmigung der Durchführung von Beschlüssen der entscheidungsbefugten Kollegialorgane
9. Stellungnahme an das Rektorat vor der Zuordnung von Personen zu den einzelnen Organisationseinheiten durch das Rektorat
10. Einrichtung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen
11. Stellungnahme zu Entwicklungsplan, Organisationsplan, Ausschreibung des/der RektorIn, Habilitations- und Berufungsverfahren
12. Erstellung eines Dreieivorschlags für die Wahl des/der RektorIn

2. Fachhochschulen (FHs)

Die folgende Beschreibung der Fachhochschulen und ihrer gesetzlichen Grundlagen beruht auf der Fachhochschulstudiengesetz (FHStG)-Novelle, die im März 2012 in Kraft tritt.

Gründung der Fachhochschulen

Die Ziele für den FH-Sektor waren:

- Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungswesens
- Förderung der beruflichen Flexibilität
- Entlastung der Universitäten
- Förderung der Aus- und Weiterbildung
- Abbau regionaler Disparitäten
- Strukturbereinigung im postsekundären und tertiären Bildungswesen (Hauser, 2010)

Was ist im FHStG geregelt?

Durch die Novellierung wurde das bisher geltende Gesetz um einige Punkte erweitert.

Allgemein wird geregelt, wie Fachhochschulen strukturiert sind, was ihre Grundsätze sein sollen (§ 3 FHStG), wer ErhalterIn der FH sein kann (§ 2 FHStG), wie akademische Grade verliehen werden (§ 6

FHStG), wie Akkreditierungen ablaufen müssen (§ 8 FHStG), welche Zugangsvoraussetzungen es (außer Matura) gibt (§ 4 FHStG). Außerdem wird geregelt, wie die Studierendenvertretung bestimmt wird (§ 11ff FHStG).

Ein weiterer neuer Punkt sind allgemeine Prüfungsmodalitäten (§ 13ff FHStG). Zuvor war das gänzlich dem Gutdünken des Kollegiums überlassen (oder den Studiengangsleitungen, sofern es kein Kollegium gab), einige FHs hatten auch gar keine Prüfungsordnungen an sich. Somit sind die studienrechtlichen Bestimmungen deutlich erweitert worden.

Einige Veränderungen sind zugunsten der Studierenden ausgefallen, die meisten sind jedoch Verschärfungen.

Was lässt das FHStG offen?

Dennoch wird viel offen gelassen. Die Bestimmungen zum Kollegium sind beispielsweise viel detaillierter als zuvor, dennoch können massive Unterschiede zwischen den Hochschulen entstehen.

Wie sind die Entscheidungsstrukturen? (Gremien, Kompetenzen)

Grundsätzlich besteht die Frage, wer die ErhalterInnen der FHs sind. An einigen FHs sind das Vereine, die Vorstandssitzungen sind nicht öffentlich und somit besteht hier keine Mitwirkungsmöglichkeit.

Viele Entscheidungen müssen im Einvernehmen mit den ErhalterInnen getroffen werden. Beispielsweise die Geschäftsordnung und Satzung des Kollegiums, die die wichtigsten Schriften (abgesehen vom Gesetzestext) bilden, wobei viel Entscheidungskompetenz vorhanden wäre. ErhalterInnen bieten einen Dreierorschlag für die Leitung des Kollegiums (das ist de facto der/die RektorIn). Mit diesem Vorschlag kann schon deutlich gelenkt werden. Grundsätzlich muss das Kollegium sehr viel im Einvernehmen mit den ErhalterInnen bestimmen.

Das Kollegium ist deutlich verkleinert worden, wobei Studierende unterrepräsentiert sind. Es stellt Anträge zur Aufstellung des Budgets, evaluiert den Lehr- und Forschungsbetrieb, hat akademische Grade und Nostrifizierungen zu verleihen, Richtlinien für die sinngemäße Verwendung von UG- Bezeichnungen zu erlassen und ist die erste Beschwerdeinstanz gegenüber Entscheidungen der Studiengangsleitung. Der Verwaltungsgerichtshof ist Beschwerdeinstanz (§ 10 Abs3 FHStG).

Die Leitung des Kollegiums ist für den Abschluss von Lehrverträgen und Lehraufträgen verantwortlich, vertritt das Kollegium nach Außen und hat für die Durchführung der Beschlüsse zu sorgen (§ 10 Abs3 FHStG).

Die Studiengangsleitung hat Prüfungen/Prüfungstermine zuzuteilen, PrüferInnen zuzulassen, ist für Anrechnungen von Lehrveranstaltungen und Aberkennung von Prüfungen zuständig und entscheidet in studienrechtlichen Angelegenheiten (§ 10 Abs5 FHStG).

Darüber hinaus können in der Geschäftsordnung des Kollegiums auch weitere Gremien eingerichtet werden, beispielsweise ein Studiengangskollegium.

Dienstrecht, Verleihung der FH-Professur

§ 10 Abs.8 FHStG: Es sind sinngemäß Bezeichnungen des UG, mit einem Zusatz, meist Präfix, FH (Fachhochschul), oder (FH) zulässig. Welche Kriterien für eine FH-Professur gelten, soll das Kollegium bestimmen.

Literatur

Hauser, W., Lenz, W. & M. Prischinig (Hg.). (2004). 10 Jahre FHStG. Fachhochschul-Recht zwischen Bewährung und Reform. zfhr 2005/1.

Fachhochschulstudiengesetz in der alten Fassung (außer Kraft seit 1.3.2012)

Exkurs: Hohe Qualität und keine Rechte? Zur arbeitsrechtlichen Situation nebenberuflich Lehrenden an Österreichs Fachhochschulen.¹

Die arbeitsrechtliche Situation der nebenberuflich Lehrenden an Österreichs Fachhochschulen und somit der Fachhochschulen selbst hat sich seit Novellierung des FHStG 2012 zugespitzt.

Laut einer Studie zum Fachhochschulsektor in Österreich wickeln nebenberuflich Lehrende im Durchschnitt 86% der Lehre an den FHs ab (s. Österreichischer Wissenschaftsrat, S. 30 f.). Das unterscheidet Fachhochschulen klar von den Universitäten und entspricht der Positionierung von Fachhochschulen als stark praxisbezogene Hochschulen. Dieser Praxisbezug wird von einigen FHs auch als Kommunikationsbotschaft genutzt (beispielsweise FHWien: Die Praxis studieren). Obwohl die Berufsgruppe der nebenberuflich Lehrenden somit den Großteil der Lehre an FHs trägt, sind diese von den Entscheidungsgremien an FHs weitgehend ausgeschlossen und befinden sich in einer juristisch prekären Lage. Diese ist durch die Novellierung des FHStG (2012) nicht verbessert worden. Folgende Punkte sind in diesem Zusammenhang problematisch:

Das Kollegium

§ 3 (1) 1. verlangt „die Gewährleistung einer praxisbezogenen Ausbildung auf Hochschulniveau“. § 10 (1) verlangt die Einrichtung eines Kollegiums, das mit den strategischen Belangen der jeweiligen Fachhochschule betraut ist. § 10 (2) sieht verpflichtend „sechs Vertreterinnen oder Vertreter des Lehr- und Forschungspersonals“ als Mitglieder dieses Kollegiums. § 7 (1) und (2) formuliert eine Unterscheidung zwischen hauptberuflich und nebenberuflich Lehrenden.

Aufgrund der Akkumulierung der in § 7 (1) genannten nebenberuflich und hauptberuflich Lehrenden im § 10 (2) zum „Lehr- und Forschungspersonal“ besteht für die Fachhochschulen keine explizite Verpflichtung, nebenberuflich Lehrende in das Kollegium aufzunehmen. Die Einrichtung der Wahlordnung obliegt der jeweiligen Fachhochschule selbst. An einer Reihe von Fachhochschulen wurde die Wahlordnung derart aufgestellt, dass nebenberuflich Lehrende kaum eine Chance hatten, in das Kollegium gewählt (kooptiert) zu werden und fortan die nebenberuflich Lehrenden dort auch zu vertreten. Das vordergründige Argument, dass „nebenberuflich Lehrende“ kein Interesse an Mitbestimmung hätten, widerspricht der Argumentation der Fachhochschulen, man habe engagierte MitarbeiterInnen.

Die oft zitierte Behauptung, dass an einem Standort keinE einzigeR nebenberuflicheR LektorIn bereit wäre, Verantwortung zu übernehmen, ist nicht evaluiert. Hintergrund dieser vielfach angewandten Maßnahme, nebenberuflich Lehrende aus dem Entscheidungsgremium auszuschließen, ist vielmehr die Frage der Vergütung der dadurch entstehenden Leistung: Wie kann die (dann verpflichtende) Teilnahme am Kollegium, die Ausschussarbeit etc. für nebenberuflich Lehrende abgegolten werden? Je nach tatsächlichem Aufwand würde sich daraus laut FHStG 2012 § 7 (2) allzu oft eine Verpflichtung ergeben, die nebenberuflich Lehrende automatisch zu hauptberuflich Lehrenden macht, weil sie dann über die 6-Semesterwochenstunden-Grenze kämen. Beispiel: Eine LektorIn mit 5 SWS Beschäftigung in der Lehre und 1 SWS bezahlter Tätigkeit im Kollegium wäre laut FHStG 2012 § 7 (2) als hauptberuflich Lehrende anzusehen.

Die in § 3 (1) ausgewiesene „praxisbezogene Ausbildung“ ist im Hinblick auf die Zusammensetzung der Kollegien ohne nebenberuflich Lehrende problematisch. Es sind die nebenberuflich Lehrenden, die die praxisbezogene Ausbildung ermöglichen. Sind im Kollegium keine nebenberuflich Lehrenden vertreten, unterscheiden sich Fachhochschulen nicht von Universitäten. Fachhochschulen verwirken somit die Möglichkeit, sich überzeugend in ihrer Kernkompetenz zu profilieren.

¹ Kommentar der IG.EL - Interessensgemeinschaft externer LektorInnen und WissensarbeiterInnen an Fachhochschulen.

Anstellungsumgehungen durch das FHStG 2012

Die in § 7 (2) des FHStG 2012 ausgewiesene Darstellung nebenberuflich Lehrender ist willkürlich und entbehrt jeder Sachlogik. Das FHStG 2012 weist dabei dem Beschäftigungsausmaß (sechs Semesterwochenstunden) ein Anstellungskriterium zu. Dieselbe Tätigkeit wird bei Überschreiten der 6-Semesterwochenstunden-Grenze zum Anstellungserfordernis. Arbeitsrechtlich galt bislang die Art der Tätigkeit und die Einbindung in die Institution als relevant im Hinblick auf die vertragliche Gebundenheit. Infolge werden seit Sommersemester 2012 Verträge mit Hinweis auf § 7 FHStG 2012 ausgegeben, was die nebenberuflich Lehrenden von einer Anstellung (mit allen Rechten und Pflichten) ausschließt.

Nebenberuflich Lehrende sind gesetzlich somit wesentlich schlechter gestellt als hauptberuflich Lehrende, darüber hinaus ist kein Gesetz für sie wirklich zuständig. Nebenberuflich Lehrende werden zwischen Arbeitsverfassungsgesetz, Sozialversicherungsgesetz, Steuergesetzen, Fachhochschulgesetz und Bundesverfassungsgesetz hin und hergeschoben. Nebenberuflich Lehrende an Fachhochschulen fallen aus dem Gesetz.

Das FHStG 2012 schreibt den nebenberuflich Lehrenden Rechte zu, die diese weder benötigen noch wirklich umsetzen können (Vertretungsrecht), zieht willkürliche Grenzen im Sinne der Vertragslage (sechs Semesterwochenstunden), ohne dass es für die Abwicklung oder die Qualität der Organisationen Bedeutung hätte. Damit entsteht ein zutiefst verunsichernder Zustand der Entrechtung einer ganzen Berufsgruppe, den Agamben folgendermaßen skizziert: „[...] [D]as Leben unter einem Gesetz, das gilt, ohne zu bedeuten, gleicht dem Leben im Ausnahmezustand, in dem die unschuldigste Geste, die kleinste Vergesslichkeit die extremsten Konsequenzen haben können“ (Agamben 2002, S.63.).

Unter rechtlich fragwürdigen Bedingungen zu arbeiten, ist für alle Beteiligten eine stete Gratwanderung. Gratwanderungen binden Ressourcen und sind für Einzelne potenziell gefährlich. Es stellt sich die Frage, was es für die Diskursfreudigkeit an Fachhochschulen bedeutet, wenn sich 86% der Lehrenden in einer rechtlich prekären Situation befinden. Daher fordern nebenberuflich Lehrende an FHs folgende Änderungen:

- Anerkennung der nebenberuflichen Lehre als Anstellung, nicht nur im sozialversicherungsrechtlichen, sondern auch im arbeitsrechtlichen Sinn durch Streichung von § 7 (2) und (3) FHStG 2012: „Nebenberufliches Lehrpersonal gemäß Abs. 2 kann sich von anderen geeigneten Personen vertreten lassen.“
- Wegfall der willkürlich anmutenden Grenze von sechs Semesterwochenstunden als Kriterium für die Betrachtung nebenberuflich ausgeübter Lehre als Anstellung.
- Verankerung eines Mitbestimmungsrechts durch Festlegen einer Mindestanzahl von Stimmen nebenberuflich Lehrender in FH-Kollegien.
- Organisationsrecht im Sinne einer rechtlich anerkannten Interessensvertretung.

Literatur

Agamben, Giorgio (2002): Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Österreichischer Wissenschaftsrat (2012): Fachhochschulen im österreichischen Hochschulsystem. Analysen, Perspektiven, Empfehlungen. Wien. (<http://www.wissenschaftsrat.ac.at/>)

3. Pädagogische Hochschulen (PHs)

Struktur und Historie der Pädagogischen Hochschule

Die Entwicklung der PH

1968 wurden die Pädagogischen Akademien als Ausbildungsanstalt für LehrerInnen der Volks-, Sonder- und Hauptschule gegründet. Aufgrund des Konkordates wurden sowohl öffentliche als auch private (katholische) Akademien gegründet. Die anfänglich viersemestrige Ausbildung wurde bereits nach wenigen Jahren auf sechs Semester ausgedehnt und um das Lehramtsstudium für Polytechnische Schulen und später für Berufsbildende Schulen erweitert.

Nach dem Beitritt zur EU wurden bei Verhandlungen über die gegenseitige Anerkennung von beruflichen Abschlüssen die Qualifikationen der AbgängerInnen von Pädagogischen Akademien jenen von im Ausland existierenden Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten von den anderen EU-Ländern nicht als gleichwertig angesehen. Auch Lehrende an der Pädagogischen Akademie weisen in manchen Bereichen nicht jene Qualifikationen auf, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen der EU-Länder notwendig sind. Weiters kann auch das Niveau der damals in Österreich gegründeten Fachhochschulen nicht erreicht werden (Wingert, 2010).

Um dem europäischen Druck nachzukommen, wurde 1999 bestimmt, dass Pädagogische Hochschulen geschaffen werden müssen, die unter anderem das Zusammenwirken von Forschung und Lehre garantieren und Studierende mit akademischen Graden abschließen lassen sollen. Die 2006 beschlossene Umwidmung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen (PHs) mit 1.10.2007 enthielt jedoch keine wesentlichen Änderungen der studienrechtlichen, organisatorischen und dienstrechtlichen Struktur. Somit ist der Grundsatz der Hochschulen auf Forschungs- und Lehrfreiheit weiterhin nicht gegeben. Selbst die vom Ministerium eingesetzte Evaluierungs- und Planungskommission (PEK) kritisierte, dass diese Umsetzung den internationalen Standards einer professionellen tertiären Institution nicht entspricht. (ebd.) Von verschiedensten Institutionen wurde das Fehlen eines klaren Forschungsauftrags und einer institutionellen Autonomie, sowie die Positionierung der ordentlichen Studien nur auf Bachelorniveau kritisiert (unter anderem ÖFEB, 2005, ÖRK, 2005).

Struktur und Aufbau der PH

Öffentliche PHs haben insofern Rechtspersönlichkeit als sie einer eigenständigen Erfüllung der Aufgaben der PH nachgehen.

Neben den (aktuell neun) öffentlichen PHs gib es (aktuell fünf) private Pädagogische Hochschulen (PPHs) bzw. (aktuell drei) private Studienanbieter. Die Anerkennung erfolgt durch den Bund nach Anhörung des Landesschulrates und der Landesregierung auf begrenzte Dauer. Auch private PHs unterliegen der Aufsicht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). TrägerInnen der PPHs sind meist Stiftungen der Diözesen. Konfessionelle PPHs bekommen vom Bund die gleichen Subventionen für Personalaufwand des Lehrpersonals wie öffentliche PHs.

Organe

Hochschulrat, Rektorat, RektorIn und Studienkommission. Alle Organe unterliegen der Aufsicht des BMUKKs. Gegen Entscheidungen der Organe (ausgenommen der Studienkommission) kann in der Studienkommission berufen werden.

Hochschulrat

Der Hochschulrat besteht aus fünf Mitgliedern. Diese setzen sich zusammen aus

- drei Mitgliedern, die vom BMUKK bestellt werden
- dem/der amtsführenden PräsidentIn des Landesschulrates, in deren/dessen örtlichem Wirkungsbereich die PH ihren Sitz hat
- einem von der Landesregierung zu bestellenden Mitglied.

Ihre Funktionsperiode beträgt fünf Jahre. Der Hochschulrat wählt aus ihrem Kreis eineN VorsitzendeN. Falls erforderlich kann der Hochschulrat andere Personen als Fachleute mit beratender Stimme hinzuziehen und Ausschüsse einrichten. Die/der Vorsitzende der Pädagogischen Hochschulvertretung hat das Recht, in den Sitzungen des Hochschulrates angehört zu werden. Der Hochschulrat ist das Aufsichtsorgan für die Arbeit des Rektorats und muss langfristige Strategieentscheidungen der PH bestätigen (z.B. Organisationsplan und Entwicklungsplan). Der vorgeschlagene Ziel- und Leistungsplan des Rektorats muss vom Hochschulrat beschlossen und an das BMUKK zur Genehmigung weitergeleitet werden.

Rektorat

Das Rektorat führt die täglichen Geschäfte der PH und ist dienstrechtlich Vorgesetzter der Hochschulangestellten. Es kann frei über das PH-Budget verfügen und ist dabei nur dem Hochschulrat rechenschaftspflichtig. Weiters genehmigt es die Curricula (Studienpläne). Es besteht aus dem/der RektorIn und ein oder zwei VizerektorInnen. Das Rektorat hat im Rahmen von Vorgaben des BMUKK einen Ziel- und Leistungsplan für jeweils drei Jahre zu erstellen und diesen dem Hochschulrat zur Beschlussfassung vorzulegen.

RektorIn

Der/die RektorIn wird vom BMUKK aus einem Dreivorschlag des Hochschulrates ausgewählt. Die VizerektorInnen werden auf Vorschlag des/der RektorIn vom Hochschulrat bestätigt.

Institutsleitung

Das Rektorat bestellt auf Vorschlag des/der RektorIn geeignete Lehrende als Institutsleitung.

Studienkommission

Die Studienkommission besteht aus zwölf Mitgliedern, neun davon werden aus dem Kreis der Lehrenden gewählt und drei Mitglieder werden von der Pädagogischen Hochschulvertretung entsandt. Ihre Funktionsperiode beträgt drei Jahre.

Folgende Aufgaben hat die Studienkommission:

- entscheidet über die Inhalte der Curricula (Studienpläne)
- entwickelt die Prüfungsordnung
- erstellt Bewertungsinstrumente für die Evaluierung von Lehrveranstaltungen durch Studierende
- urteilt bei Berufungen gegen studienrechtliche Entscheidungen
- ist zu einigen Entscheidungen der langfristigen Entwicklung der PH anzuhören
- ist zuständig für die Einrichtung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen

Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen

Alle Organe der Pädagogischen Hochschule haben darauf hinzuwirken, dass in allen Arbeitsbereichen ein ausgewogenes Zahlenverhältnis zwischen den an der Pädagogischen Hochschule tätigen Frauen und Männern erreicht wird.

Die Aufgabe des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen ist es daher, Diskriminierungen durch Organe der PH auf Grund des Geschlechts entgegenzuwirken und die Angehörigen und Organe in Fragen der Gleichstellung von Frauen und Männern sowie der Frauenförderung zu beraten und zu unterstützen.

Satzung

Jede PH hat ihre eigene Satzung. Darin sind folgende Dinge geregelt:

- Wie Mitglieder des Lehrpersonals in der Studienkommission gewählt werden
- Einrichtung der Organe
- Zusammensetzung des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen
- Erlassung eines Frauenförderungsplanes
- Betriebs- und Benutzungsordnungen für die Dienstleistungseinrichtungen
- Regelungen für die Benützung von Räumen und Einrichtungen der Pädagogischen Hochschule durch Hochschulangehörige
- Richtlinien für akademische Ehrungen

Das Rektorat erlässt und ändert die Satzung, welche der Hochschulrat im nächsten Schritt genehmigen muss. Sie ist allen Angehörigen, also auch allen Studierenden, zugänglich zu machen.

Angehörige einer Pädagogischen Hochschule

alle Studierenden, das Lehrpersonal, das Verwaltungspersonal und die Mitglieder von Organen der Pädagogischen Hochschule, die nicht auch dem Lehr- oder Verwaltungspersonal angehören.

Lehrpersonal

Die Bestellung von Lehrbeauftragten erfolgt durch das Rektorat.

Die Lehre erfolgt aktuell durch BundeslehrerInnen (Stammlehrpersonal) und (ggf. vorübergehend) mitverwendeten Bundes- und LandeslehrerInnen. Das heißt Lehrende an PHs wurden bisher mit gleichem Dienstrecht wie an Pflicht- und Höheren Schulen angestellt. Momentan wird das Dienstrecht novelliert und eine ähnliche Struktur für PH-Lehrende wie für Uni-Lehrende geschaffen, wodurch die Lehrpflicht im Verhältnis zur Forschung verringert wird, jedoch immer noch über der von Uni-Lehrenden liegt.

Verwaltungspersonal

Hat die Organe der PH bei der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Das Verwaltungspersonal wird vom BMUKK besetzt.

Literatur

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). Verfügbar unter http://www.oefeb.at/dokumente/OEFEB_zu_HG.pdf?PHPSESSID=7050bf6ea483ce94589c4247233c2f0c [21/02/2011]

Österreichische Rektorenkonferenz (ÖRK). (2005). Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisa-

tion der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Stellungnahme der Österreichischen Rektorenkonferenz. Verfügbar unter: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/ME/ME_00341_29/imfname_052520.pdf [21/2/2011]

Wingert, O. (2010). Eine historische Spurensuche zum Endbericht „Lehrerbildung Neu: Die Zukunft der pädagogischen Berufe“. Verfügbar unter: <http://www.bpag.at/pivot/entry.php?id=165> [21/02/2011]
Hochschulgesetz 2005

Pädagogische Hochschule. In Studien- und Sozialrechtswiki. Verfügbar unter: http://wiki.oeh.ac.at/index.php/P%C3%A4dagogische_Hochschule [21/02/2011]

Anhang Wissenschaft und Forschung

1. InterviewpartnerInnen

Für die Arbeitsgruppe Wissenschaft und Forschung wurden unter anderem folgende Personen interviewt (in alphabetischer Reihenfolge)²:

Balog, Peter (FH Technikum Wien)
 Blimlinger, Eva (Akademie der bildenden Künste Wien)
 Freissmuth, Michael (Medizinische Universität Wien)
 Gugurell, Katharina (Universität für Bodenkultur Wien)
 Hrachovec, Herbert (Universität Wien)
 Kirchler, Erich (Universität Wien)
 Leitner, Christian (Universität für Bodenkultur Wien)
 Lueger-Schuster, Brigitte (Universität Wien)
 Matyas, Kurt (Technische Universität Wien)
 Österle, August (Wirtschaftsuniversität Wien)
 Pirker, Reinhard (Wirtschaftsuniversität Wien)
 Pultar, Anna (Universität Wien)
 Reichel, Martin (FH Technikum Wien)
 Sabo, Anton (FH Technikum Wien)
 Schneebaum, Alyssa (Wirtschaftsuniversität Wien, FH Wien)
 Stögner, Karin (Universität Wien)
 Zlabinger, Gerhard (Medizinische Universität Wien)

2. Interviewleitfaden

Interviewleitfaden: Wissenschaft und Forschung
Teil 1 – Person und Einstieg
Ausbildung & Werdegang
Persönlicher Zugang zu Wissenschaft und Forschung

² Vier InterviewpartnerInnen äußerten den Wunsch, namentlich nicht genannt zu werden.

Teil 2 – Geforderter Output
AdressatInnen/Auftrag der Forschung
Evaluierung, Messinstrumente
Teil 3 – Gebotene Möglichkeiten
Personalentwicklung allgemein
Wissenschaftlicher Alltag/Werdegang
Umfeld, Rahmenbedingungen
Querschnittsmaterie (soll in anderen Teilbereichen mitgedacht/befragt werden)
Frauenförderung
Soziale Durchmischung
Fachhochschulen
Lehre
Qualifikation für wissenschaftliche Karriere
Kritische Wissenschaft, Lehre und Forschung
Teil 4 – Wünsche und Empfehlungen

Teil 1 – Person und Einstieg

Eckdaten zur Person

- Zusammenfassung, was aus Lebenslauf/Publicationen/Institutshomepage herausgelesen werden kann und fragen, ob die Person noch etwas hinzuzufügen hat bzw. was das Wichtigste war
- In welchem Bereich forschen Sie (Grundlagenforschung/angewandte Forschung)?
- Lehren Sie?

Einstieg

Es soll daraus ihre Definition von Wissenschaft und Forschung generiert werden

Mitdenken: FHs

- Welche Rolle spielt die akademische Forschung? Wer sind die AdressatInnen von Wissenschaft und Forschung?
- Was sind Ihrer Meinung nach die gesellschaftlichen Erwartungen an die Wissenschaft?
- Welche Bedeutung hat Inter-/Transdisziplinarität im Forschungsprozess?

Teil 2 – Geforderter Output

Mitdenken: Spielen Nachhaltigkeit, Gender, Risikoabschätzung eine Rolle?

2.1. Welche Rolle spielt Forschung?

- An wen ist Ihre Forschung gerichtet?
- Wer liest Ihre Forschungsergebnisse?
- Wo wird Ihre Forschung gelesen?
- Was passiert mit den Ergebnissen (können diese umgesetzt werden und werden sie umgesetzt)?

2.2. Evaluierung – anhand welcher Maßstäbe/Qualitätskriterien wird Forschung derzeit gemessen?

- An welchen Maßstäben wird Forschung gemessen?
- Wer oder was entscheidet über gute oder schlechte Forschung?
- Welche Rolle spielt das Publizieren in Journals?
- Welche Rolle spielen Rankings?
- Was wird gerankt?
- Was bedeutet Evaluierung für den wissenschaftlichen Prozess?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Wissenschaft, Forschung und Lehre?
- Welche Rolle spielt Lehre im Wissenschaftsbetrieb?
- Wie stehen Sie zu der Aussage: „Lehre als notwendiges Übel in der Forschung“?

2.3. Welche Probleme ergeben sich daraus (subjektive und „objektive“ Perspektive)

- Was ist messbar?
- Was ist nicht messbar?
- Was ist für Sie ein sinnvoller Evaluierungsprozess – was würde das konkret bedeuten?
- Welche Instrumente zur Messung gibt es und welche finden Sie sinnvoll?

2.4. Welche Instrumente bestehen bzw. wie könnte man den Prozess der „Gütefeststellung“ verbessern?

- Gibt es Zielvereinbarungen für die WissenschaftlerInnen in Ihrem Forschungsbereich? – Wenn ja, wie sind diese gestaltet und wie viel Verhandlungsspielraum gibt es?
- Sind alle Forschungsrichtungen gleichberechtigt? (Aufpassen, dass die Frage nicht zu starken suggestiven Charakter hat.)
- Spielt Effizienz eine Rolle in der Forschung – wie würden Sie Effizienz im Wissenschaftsprozess definieren?

Teil 3 – Gebotene Möglichkeiten

Gebotene Möglichkeiten: Personalentwicklung allgemein

3.1. Wie kommt es zu einer wissenschaftlichen Karriere?

Welche Möglichkeiten hat einE angehendeR WissenschaftlerIn, welche nicht?

- Wie sieht eine wissenschaftliche Karriere im Allgemeinen aus?

3.2. Was sind die Rahmenbedingungen des/für Forschen(s)? (Finanzierung, Infrastruktur etc.)

- Wie kommt es zur Erforschung/zum Forschungsgegenstand? Wie/was wird im Forschungsprozess überlegt bzw. spielt eine Rolle?
- Welche Rolle spielt die Finanzierung?

3.3. Was beeinflusst den Forschungsprozess? Wie kommt es zum Forschungsgegenstand? (Evaluierung, Neugierde, Konkurrenz etc.)

- Welche Rolle spielt die wissenschaftliche Neugierde?
- Welche Rolle spielt Offenheit an Inhalt/Methode/Kooperationen?
- Welcher Kategorie von Arbeitsverhältnis würden Sie wissenschaftliches Arbeiten zuschreiben – projektbezogenes Arbeiten, unbefristete Arbeitsverträge, „Selbstständige“ etc.?
- Handelt es sich bei Forschung eher um Teamarbeit oder um Einzelarbeit?
- Spielt Konkurrenz eine Rolle unter den ForscherInnen?
- Welche Rolle hat kritische Forschung – inwiefern ist diese möglich?
- Was beeinflusst den/Ihren Forschungsprozess am stärksten?

3.4. Ableitungen für JungwissenschaftlerInnen

- Würden Sie sagen, der Begriff „WissenschaftlerIn auf Zeit“ ist zutreffend?
- Was würden Sie Studierenden raten, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben?
- Welches theoretische und praktische Fundament sollten JungwissenschaftlerInnen haben?
- Welches theoretische und praktische Fundament haben JungwissenschaftlerInnen?
- Wie hat sich das ProfessorInnendasein verändert und wie sehen Sie die Situation von JungwissenschaftlerInnen/wie kommen diese zu einer Stelle/welche Rolle spielen hier außeruniversitäre Forschungseinrichtungen?
- Was sagen Sie zum bestehenden System, nach dem „Befähigung“ gemessen wird: Matura → Hochschule (Bachelor) → Master → PhD → ForscherIn

Querschnittsmaterie

Punkte der Querschnittsmaterie sollten in die Fragen einfließen

Bsp: Soziale Durchmischung

- Nehmen Sie das derzeitige System als sozial selektiv wahr?
- Wenn nein, warum? Wenn ja, warum?
- Welche Barrieren nehmen Sie wahr?

- Was wären Instrumente/Möglichkeiten, die soziale Durchmischung im Wissenschaftsbetrieb zu fördern (Fokus auf Wissenschaft und Forschung)?

Bsp: Frauenförderung

- Was ist für Sie das Ziel von Frauenförderung, was ist Frauenförderung?
- Wie nehmen sie Frauenförderung im Wissenschafts- und Forschungsprozess wahr?
- Wie ist Frauenförderung möglich und wodurch?

Teil 4 - Wünsche und Empfehlungen

Wünsche, Empfehlungen für Maßnahmen

- Was sind zusammengefasst die gravierendsten Probleme in Ihrer Arbeit/Ihrem Bereich? Was würden Sie uns als Botschaft mit auf den Weg geben, um Arbeitsbedingungen in Ihrer Branche zu verbessern? Was müsste getan werden?
- Zentrales Problem herausstellen: Wie und von wem könnte dieses Problem gelöst werden?
 - o Was können Sie selbst tun? (Was könnten Sie sofort verändern)?
 - o Was kann durch kollektive Aktionen erreicht werden? (Von wem?)
 - o Was können politische EntscheidungsträgerInnen tun?
- Zuletzt: Was wäre Ihre Utopie von Wissenschaft und Forschung in Ihrem Bereich?

3. Stellungnahme zur der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW)³

Die Österreichische Akademie der Wissenschaften

Die Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW) wurde 1847 als Gelehrtenversammlung gegründet, die dem wissenschaftlichen Austausch der bedeutendsten österreichischen Wissenschaftler dienen sollte. (Die Aufnahme von Wissenschaftlerinnen war ab 1919 theoretisch möglich, allerdings wurde erst 1973 die erste Frau zum Mitglied der Gelehrtenversammlung ernannt. Im Jahr 2010 betrug der Frauenanteil unter den wirklichen Mitgliedern ca. neun Prozent.)

Die ÖAW begann bald nach ihrer Gründung auch eigene wissenschaftliche Forschungen und entwickelte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts, insbesondere ab den 1960er Jahren zur größten außeruniversitären Forschungsinstitution Österreichs. Derzeit sind ca. 1.200 Personen an der ÖAW beschäftigt.

Diese strukturelle Verflechtung zwischen Gelehrtenversammlung und modernem Forschungsbetrieb stellt das größte Hindernis für eine zeitgemäße und demokratische Umstrukturierung der ÖAW dar.

Die Organisation der Gesamtakademie

Die Gelehrtenversammlung ist ein selbstergänzendes Organ, d.h. die Mitglieder entscheiden über die Aufnahme neuer Mitglieder. Dies führt notwendigerweise zu einer Auswahl, die durch persönliche Netzwerke und fachliche Vorlieben geprägt ist. Die Sitzungen der Gelehrtenversammlung und ihre Protokolle sind vertraulich.

Alle leitenden Positionen der ÖAW werden aus den Reihen der wirklichen Mitglieder besetzt. Weder die MitarbeiterInnen noch die InstitutsdirektorInnen sind an Entscheidungen über die Gesamtakademie

³ Monika Mokre und Florian Ruppenstein, Plattform "Rettet die Österreichische Akademie der Wissenschaften"

beteiligt. Da manche InstitutsdirektorInnen Mitglieder der Gelehrtenversammlung sind, andere hingegen nicht, kommt es aufgrund der Vertraulichkeitsbestimmung für die Gelehrtenversammlung auch zu unterschiedlichen Informationsflüssen an die Institute.

Grundsätzlich ist die Gelehrtenversammlung in ihrer Gesamtheit das oberste Entscheidungsorgan der ÖAW. Im Jahr 2011 wurde aber ein 14-köpfiger Akademierat gegründet, der als Ausschuss der Gelehrtenversammlung dient; damit werden zahlreiche Entscheidungen nicht mehr der Gesamtsitzung vorgelegt. Zugleich wurden die Rechte des vierköpfigen Präsidiums entscheidend gestärkt.

Die Organisation des Forschungsbetriebs

Ebenso wie die Gelehrtenversammlung sind die Forschungseinrichtungen der ÖAW in zwei Klassen eingeteilt – die philosophisch-historische Klasse (die kultur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen umfasst) und die mathematisch-naturwissenschaftliche Klasse. Während aber auf der Ebene der Gelehrtenversammlung beide Klassen gleich viele Mitglieder umfassen, zeigt sich auf der Ebene der Forschungseinrichtungen ein starkes Ungleichgewicht zugunsten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Dieses Ungleichgewicht liegt in erster Linie an der vergleichsweise sehr viel höheren Dotierung von drei GmbHs, die im Bereich der Life Sciences tätig sind. Auf diese Einrichtungen entfallen 31% des ÖAW-Budgets.

Die GmbHs haben aber nicht nur in Bezug auf ihr Budget eine Sonderstellung in der ÖAW. Die unterschiedliche Struktur führt etwa dazu, dass sie im Unterschied zu den Instituten nicht regelmäßig evaluiert werden müssen, sondern einem Aufsichtsrat unterstehen. Der Betriebsrat der ÖAW ist für die MitarbeiterInnen der GmbHs nicht zuständig; einen eigenen Betriebsrat gibt es dort nicht. Im Fall des Instituts für Molekulare Biotechnologie GmbH (IMBA) ist neben der ÖAW der Pharmakonzern Boehringer-Ingelheim an der GmbH beteiligt, was zu einer problematischen Vermischung der Interessen öffentlicher ForschungsträgerInnen und privatwirtschaftlicher AkteurInnen führt.

Die aktuelle Situation

Im November 2011 wurde zwischen dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) und dem Präsidium der ÖAW eine Leistungsvereinbarung abgeschlossen, die zu erheblichen realen Budgeteinbußen und damit zum Abbau von Stellen an der ÖAW führt. Dies ist insbesondere deshalb nötig, weil Rückzahlungen für einen ERP-Kredit fällig werden, der in den 1990er Jahren für den Bau des Biozentrums für zwei der GmbHs aufgenommen wurde. Bis 2011 erwartete das ÖAW-Präsidium, dass diese Zahlungen vom BMWF geleistet würden.

In dieser ausgesprochen prekären Situation kommt die problematische Struktur der ÖAW in besonders ungünstiger Form zum Tragen. Die Leistungsvereinbarung wurde vom Präsidium freihändig ausgehandelt, dann allerdings von der Gesamtsitzung bestätigt. Die MitarbeiterInnen waren in diesen Prozess überhaupt nicht involviert und erhielten auch erst nach der Unterzeichnung Informationen. Daraufhin wurde eine Online-Petition gegen die Kürzungspläne lanciert, die von mehr als 15.000 Personen unterzeichnet wurde, und die Plattform „Rettet die Österreichische Akademie der Wissenschaften“ gegründet. Diese Plattform organisierte am 19.12.2012 einen sehr erfolgreichen Aktionstag vor dem Hauptgebäude der ÖAW.

Die Umsetzung der Leistungsvereinbarung sieht Budgetkürzungen für Einrichtungen, die Übertragung von Instituten an Universitäten (von der das größte Einsparungspotenzial erwartet wird) und eine generelle Fokussierung der Tätigkeiten der ÖAW auf wenige Schwerpunkte vor. Im Hinblick auf diese Schwerpunkte werden die an der ÖAW verbleibenden Einrichtungen in zwei Gruppen eingeteilt, von denen die erste schwerpunktmäßig gefördert werden soll, während die Einrichtungen der zweiten Gruppe zwar erhalten, aber tendenziell gekürzt werden sollen.

Diese sogenannte „Reform- und Restrukturierungsplanung“ der ÖAW wird vom Präsidium betrieben. Dabei zeigt die Entwicklung über die letzten Monate, dass ein Gesamtkonzept fehlt und das Präsidium

ausgesprochen willkürlich agiert. So ist etwa die Zuordnung von Instituten zu den Schwerpunkten (und damit auch deren Aussicht auf künftige Finanzierung) teilweise nicht nachvollziehbar und wurde auch laufend geändert. Bei den Transfers an die Universitäten spielen Synergien eine viel geringe Rolle als die Möglichkeit von Ersparnissen.

Die anderen AkteurInnen an der ÖAW halten sich in dem Prozess sehr bedeckt. Der Akademierat muss der Planung zwar zustimmen, zeigt aber in den laufenden Verhandlungen wenig Engagement. Einzelne Mitglieder der Gelehrtenversammlung äußern immer wieder Kritik, die Mehrheit verhält sich aber auch hier passiv. Die MitarbeiterInnen engagieren sich hingegen laufend mit Alternativvorschlägen, werden aber vom Präsidium nicht ernst genommen.

Abgesehen vom unmittelbaren Handlungsbedarf in Bezug auf eine sinnvolle, ausreichend dotierte und langfristige Restrukturierung der ÖAW macht diese Situation deutlich, dass es dringend nötig ist, die Entscheidungsstrukturen der ÖAW zu verändern. Die Plattform „Rettet die ÖAW“ fordert in diesem Zusammenhang:

- **Institutionelle Verankerung von Mitspracherechten der MitarbeiterInnen der ÖAW:**
 - Aufnahme von MitarbeiterInnenvertreterInnen mit Stimmrecht in den Akademierat
 - Zugang von MitarbeiterInnenvertreterInnen zu den Klassensitzungen und zur Gesamtsitzung
 - Mitsprache- und Entscheidungskompetenzen für die MitarbeiterInnenvertreterInnen in den Instituten der ÖAW
- **Anwesenheitsrecht aller Institutsdirektoren bei den Klassen- und Gesamtsitzungen**
- **Internationale Ausschreibung der Funktionen im Präsidium statt Besetzung durch Mitglieder der Gelehrtenversammlung**

Anhang Qualität der Lehre

Hochschule	Studium	Typ	Summe ECTS	Pflichtfächer	% - Anteil Pflicht	Wahlfächer	freie WF	(Pflicht)Praxis	Wissen, Arbeit
Uni Graz	Mustercurriculum	Bachelor	180	k.A.	k.A.	k.A.	min. 9 ECTS	k.A.	k.A.
BOKU Wien	Mustercurriculum	Bachelor	180	min. 150 ECTS	83%	max. 20 ECTS	max. 18 ECTS	3 ECTS	12 ECTS
TU Wien	Mustercurriculum	Bachelor	180	max. 152 ECTS	84%	min. 18 ECTS		k.A.	10 - 15 ECTS
Uni Wien	Philosophie	Bachelor	180	104 ECTS	58%	39 ECTS	15 ECTS ⁴	k.A.	6 ECTS
TU Wien	Technische Physik	Bachelor	180	162 ECTS	90%	9 ECTS	9 ECTS	k.A.	10 ECTS
Uni Salzburg	Geschichte	Bachelor	180	136 ECTS	76%	35 ECTS	0	k.A.	9 ECTS
Bildende Kunst	Bildende Kunst	Diplom	240	184 ECTS	77%	18 ECTS	18 ECTS	k.A.	20 ECTS
Uni Wien	Jus	Diplom	240	206 ECTS	86%	18 ECTS	0 ECTS	k.A.	16 ECTS
Mozarteum	Bühnengestaltung	Diplom	240	190 ECTS	79%	-	25 ECTS	-	25 ECTS
MedUni Wien	Medizin	Medizin	360	294,2 ECTS	82%	11,8 ECTS	16 ECTS ⁵	18 ECTS	20 ECTS
MedUni Graz	Medizin	Medizin	360	243,5 ECTS	68%	30 ECTS	36 ECTS	28 ECTS	22,5 ECTS
BOKU Wien	Mustercurriculum	Master	120	min. 20 ECTS	17%	max. 52 ECTS	18 ECTS	3 ECTS	30 ECTS
TU Wien	Mustercurriculum	Master	120	max. 91 ECTS	76%	min. 9 ECTS		k.A.	30 ECTS
Uni Graz	Mustercurriculum	Master	120	k.A.	k.A.	k.A.	min. 6 ECTS	k.A.	k.A.
Uni Wien	Philosophie	Master	120	90 ECTS	75%	-	-	k.A.	30 ECTS
Uni Klagenfurt	Angew. BWL	Master	120	12 ECTS	10%	42 ECTS	12 ECTS	24 ECTS	30 ECST
TU Graz	Architektur	Master	120	48 ECTS	40%	32 ECTS	10 ECTS	k.A.	30 ECTS
Uni Innsbruck	Lehramt ⁶	Lehramt	270	210 ECTS	78%	4 ECTS	12 ECTS	14 ECTS	30 ECTS

Alle Angaben wurden aus den Curricula bzw. Mustercurricula entnommen, die auf den Webauftritten der Universitäten zu finden sind. Stand: 23.02.2012
Präsentation der SORA-Studie unter <http://www.oeh.ac.at/#/blog/arbeitstgruppen-terminne-zwischenstaende/>

⁴ muss aus Erweiterungscurricula absolviert werden

⁵ sind zum Teil in Modulen gebunden und daher nicht zur Gänze frei zu wählen

⁶ Biologie und Chemie Lehramt

Tabelle 10: Curricula

Anhang soziale Absicherung

Beschlusslage ÖH

Die aktuelle Beschlusslage der ÖH-Bundesvertretung besagt im Generellen (BV-Sitzung vom 01.04.2011):

„Die ÖH-Bundesvertretung möge daher auf die prekäre finanzielle Situation der Studierenden aufmerksam machen und sich für eine soziale Absicherung Studierender einsetzen, die durch ihre Höhe sicherstellen soll, dass Studierende genügend Zeit für die Auseinandersetzung mit ihrem Studium haben und ihre Lebenserhaltungskosten im Sinne der Vermeidung von Armut abgedeckt werden, sowie dass Studierende sozial abgesichert sind.“

und als Fernziel im Konkreten (BV-Sitzung vom 07.12.2007):

„Daher fordert die ÖH Bundesvertretung:

Die Einführung eines Grundstipendiums für (SchülerInnen und) StudentInnen in ausreichendem Umfang zur Existenzsicherung; Die Direkt-Auszahlung dieses Grundstipendiums nach Abschluss der Pflichtschule, um die Selbstbestimmtheit der Bildungslaufbahn sicherzustellen; Die Gegenfinanzierung des Grundstipendiums mittels einer progressiv direkten Abgabe auf Vermögen als Mittel aktiver Umverteilung von oben nach unten.“

Mensenpreise

Studentenwerk München

	Für Studierende (in Euro)
Tagesgericht 1	1,00
Tagesgericht 2	1,55
Tagesgericht 3	1,90
Tagesgericht 4	2,40
Beilagen:	
Suppen	0,45
Stärkebeilagen	0,55
Sonstige Beilagen	0,55
Salatbuffet je 100g	0,70
Obst	0,50
Bio-/Aktionsgericht 1	1,55
...	
Bio-/Aktionsgericht 10	4,50
Bio-/Aktionsbeilage 1	0,55
...	
Bio-/Aktionsbeilage 4	1,00

<http://www.studentenwerk-muenchen.de/mensa/unsere-preise/> [22.02.2012]

Tabelle 11: Mensenpreise der Hochschulen im Zuständigkeitsbereich des Studentenwerks München

Hochschule für Wirtschaft und Recht (Berlin)

	Für Studierende (in Euro)
Salatbuffet	1,00
Suppe	0,45
Veganes Hauptgericht	1,35
Vegetarisches Hauptgericht	1,25
Hauptgericht mit Fisch	1,35
Hauptgericht mit Fleisch	1,55
Beilagen	0,45-0,55
Dessert	0,45

<http://www.studentenwerk-berlin.de/mensen/speiseplan/hwr/01.html> [22.02.2012]

Tabelle 12: Mensenpreise der Hochschule für Wirtschaft und Recht (Berlin)

Die Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2009 des Instituts für Höhere Studien (IHS) findet sich auf der Website der ÖH: www.oeh.ac.at

Anhang Hochschulfinanzierung⁷

Potentielle Finanzierungsmöglichkeiten des Hochschulsektors

Das österreichische Steuer- und Abgabensystem weist eine Reihe von Lücken auf, deren Schließung zur Finanzierung des Hochschulsektors genutzt werden könnte. Als besonderes Beispiel dafür kann und muss die im internationalen Vergleich äußerst geringe Besteuerung von Vermögen und Vermögenseinkünften genannt werden. Darüber hinaus weist das österreichische Steuer- und Abgabensystem aber noch eine Reihe weiterer Schwachstellen auf, deren Behebung Potential zur Verbesserung der Finanzierungssituation aufweist.

Während vermögensbezogene Steuern im Durchschnitt der Europäischen Union rund 1,8 Prozent des Bruttoinlandsproduktes zur Finanzierung öffentlicher Leistungen beitragen, sind es in Österreich nur rund 0,6 Prozent. Allein eine Anhebung auf den internationalen Durchschnitt könnte demnach ein Aufkommen in der Höhe von über 3 Mrd. Euro generieren (OECD 2011, S.101). Neben der positiven fiskalpolitischen Wirkung haben vermögensbezogene Steuern noch zahlreiche weitere Vorteile gegenüber anderen Steuern- und Abgabenerhöhungen oder Leistungskürzungen auf der Ausgabenseite. Insbesondere ist hier die ungleiche Verteilung von Vermögen zu nennen, die eine der Hauptursachen der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise darstellt und Österreich, wie viele andere Staaten erst vor enorme Finanzierungsschwierigkeiten gestellt hat (Vgl. Fitoussi und Stiglitz, 2009; Horn et al., 2009). In Österreich ist sowohl Immobilien- als auch Geldvermögen extrem ungleich verteilt⁸ zehn Prozent der Haushalte entfallen 54 Prozent des Geldvermögens und allein mehr als die Hälfte davon (27%) entfallen auf nur ein Prozent der Haushalte. Auf der anderen Seite verfügen zwei Drittel der Haushalte über gar kein nennenswertes Geldvermögen. Ähnlich

⁷ Der Autor dieses Beitrags Josef Thoman studiert Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Doktorat an der Wirtschaftsuniversität Wien.

⁸ OeNB-Geldvermögenserhebung 2004, OeNB-Immobilienvermögenserhebung 2008

ist es bei Immobilienbesitz: Hier entfällt 61 Prozent des gesamten Vermögens auf das reichste Zehntel. Sowohl Geld- als auch Immobilienvermögen ist damit deutlich ungleicher verteilt als Arbeitseinkommen. Der Gini-Koeffizient⁹, ein gängiges Verteilungsmaß, ist bei beiden Vermögensarten doppelt so hoch als bei den (Lohn-)Einkommen (Marterbauer et al., 2008; Guger et al., 2009; Mooslechner et al. 2009). Ein noch gravierenderes Bild zeigt sich bei der Verteilung von Erbschaften. Nur 20 Prozent der österreichischen Haushalte erben Immobilienvermögen und zwei Prozent aller Haushalte vereinen rund 40 Prozent des gesamten Immobilienerbschaftsaufkommen auf sich. (Andreasch et al. 2010) Von der äußerst geringen bis fehlenden Besteuerung von Immobilien- und Geldvermögen profitieren also nur einige wenige, und diese in besonderem Ausmaß. Damit wird auch einem fundamentalen finanzwissenschaftlichen Prinzip, wonach jegliche Steuer an der Leistungsfähigkeit, also der individuellen Möglichkeit Steuern zu zahlen, anknüpfen sollte, nicht entsprochen. Dies gilt im Besonderen für Erbschaften und Schenkungen, wo ein enormes Einkommen erzielt wird, für das die oder der Begünstigte keine Leistung erbracht hat.

Um die Realisierbarkeit und die Möglichkeiten einer stärkeren Besteuerung von Vermögen aufzuzeigen, soll hier im Folgenden als Beispiel die Besteuerung von Vermögen in der Schweiz¹⁰ erläutert werden:

In der Schweiz tragen vermögensbezogene Steuern rund 2,2 Prozent des BIP zur Finanzierung des Staatshaushaltes bei. Mehr als die Hälfte dieses Aufkommens generiert dabei eine allgemeine Vermögenssteuer. Sie wird dabei von den Steuerbehörden folgendermaßen begründet:

„Vermögensbesitz verleiht als solcher eine von seinem Ertrag weitgehend unabhängige Leistungsfähigkeit; man denke beispielsweise an die Fälle, in denen die Existenz von finanziellen Reserven ihrem Eigentümer auf dem Arbeitsmarkt eine gesteigerte Angebotselastizität verleiht (mit entsprechend vorteilhafter Verhandlungsposition und, im Zweifel, günstigerem Verhandlungsergebnis) oder jene, in denen der Vermögensbesitz die Voraussetzung für die Erlangung von (Produktiv-) Kredit überhaupt oder doch zu ökonomisch tragbaren Bedingungen ist.“ (Vereinigung der schweizerischen Steuerbehörden 2010, 8)

Steuerpflichtig sind alle natürlichen Personen, die ihren Wohnsitz in der Schweiz haben oder mit ihr wirtschaftliche Beziehungen pflegen. Die schweizerische Vermögenssteuer ist eine Reinvermögenssteuer, d.h. Schulden können vom Bruttovermögen abgezogen werden. Alle Vermögensteile werden zu ihrem Verkehrs- also Marktwert bewertet. Hausrat und persönliche Gebrauchsgegenstände sind von der Besteuerung ausgenommen. In 20 der 26 Kantone wird ein progressiver Steuersatz angewandt. Die Freibeträge betragen je nach Kanton und Familienstand 18.000 bis 300.000 Euro, der Steuersatz beträgt – ebenfalls - je nach Kanton fünf bis knapp neun Promille p.a. (Vgl. Berka/Thoman 2011).

Auch im Bereich der Erbschafts- und Schenkungssteuer gibt es Modelle, die ein beträchtliches Aufkommen generieren und dabei sozial gerecht ausgestaltet sind, den Verwandtschaftsgrad berücksichtigen und Betriebsübernahmen nicht gefährden. Als Beispiel kann hier das Modell der Bundesarbeiterkammer genannt werden, dessen Steueraufkommen auf 300 bis 700 Mio. Euro€ beziffert wird: Steuergegenstand sind der Erwerb von Todes wegen, Schenkungen sowie die Dotierung von Privatstiftungen. Ähnlich wie bei der allgemeinen Schweizer Vermögenssteuer sind der Hausrat sowie bewegliche Gegenstände bis insgesamt Euro 10.000 Euro nicht steuerpflichtig. Euro 300.000 Euro bleiben aufgrund eines Freibetrages stets steuerfrei. Darüber setzt ein Steuersatz von zwei Prozent ein, der kontinuierlich auf 20 Prozent ansteigt, wobei jedoch nur Vermögensteile über Euro 10 Mio. Euro mit 20 Prozent besteuert werden. Für Verwandte 1. und 2. Grades (Ehegatten, geschiedene Ehegatten, Stiefkinder, Stiefeltern, Schwager, Schwägerin, Schwiegereltern, adoptierte Kinder, Lebensgefährten) wird stets nur der halbe Steuersatz, also zwei Prozent bis maximal zehn Prozent angewandt. Mit einem solchen System ist ein hoher Grad an generationenübergreifender und sozialer Gerechtigkeit gegeben. Um eine punktuelle Belastung von Vermögen zu vermeiden und eine reibungslose Übergabe von Betrieben zu garantieren soll darüber

⁹ Der Gini-Koeffizient ist ein weit verbreitetes Konzentrationsmaß und stellt eine Kennziffer für das Ausmaß an Gleichheit oder Ungleichheit einer Verteilung dar. Ein Gini-Koeffizient von null bedeutet absolute Gleichverteilung, der Wert 1 vollkommene Ungleichverteilung. Der Gini-Koeffizient knüpft direkt an die Lorenzkurve an, die die kumulierten Anteile des Gesamteinkommens im Vergleich zu den kumulierten Anteilen der EmpfängerInnen (beginnend mit der ärmsten Person bzw. dem ärmsten Haushalt) darstellt (aus Guger et al. 2009, S. 349).

¹⁰ Weitere Beispiele für Vermögensteuern die ein erhebliches Aufkommen erzielen finden sich in anderen europäischen Staaten, wie z.B. in Norwegen, Spanien und Frankreich.

hinaus die Möglichkeit der Steuerstundung geschaffen werden. Sie ermöglicht es die Steuerschuld über zehn Jahre in Raten zu entrichten (Arbeiterkammer 2007, Schratzenstaller et al 2007).

Neben einer allgemeinen Vermögensteuer und einer Erbschafts- und Schenkungssteuer gibt es im Bereich des österreichischen Steuer- und Abgabensystems noch eine Reihe weiterer möglicher Maßnahmen, die die Steuergerechtigkeit erhöhen würden und gleichzeitig ein erhebliches Aufkommenspotential aufweisen. Ein Beispiel liefert hier die Grundsteuer. Deren Bemessungsgrundlage, die sogenannten Einheitswerte für Grundvermögen und Betriebsgrundstücke wurden zuletzt 1973 festgelegt und seither nur mehr sporadisch linear erhöht. Dementsprechend unterschätzen die Einheitswerte heute den tatsächlichen Wert um das Vier- bis Zehnfache (Schratzenstaller et al 2008). Eine Reform der Grundsteuer könnte dementsprechend nicht nur wesentlich zum Steueraufkommen beitragen sondern würde zudem die horizontale und vertikale Steuergerechtigkeit deutlich verbessern. Im Bereich der Einkommensteuer profitieren Bezieherinnen und Bezieher sehr hoher Einkommen überproportional stark von der begünstigten Besteuerung des 13. und 14. Monatsgehalts. Eine unbefristete Deckelung¹¹ dieser Begünstigung würde nicht nur dem Leistungsfähigkeitsprinzip und der gewünschten Wirkung des progressiven Einkommensteuersystems entsprechen, sondern hätte zusätzliche ein erhebliches Aufkommenspotential. Eine Aufhebung der Höchstbeitragsgrundlage in der Krankenversicherung¹² würde die regressive Wirkung der Sozialversicherungsbeiträge verringern. Das Aufkommen daraus könnte dazu genutzt werden den Mitfinanzierungsbedarf der Spitäler (bzw. des wissenschaftlichen Personals) über das Hochschulbudget zu verringern. Ein weiteres Beispiel für eine Schwachstelle des österreichischen Steuer- und Abgabensystem liefert die deutlich zu breite Anwendung der Pauschalierung bei landwirtschaftlichen Erträgen. Sie gilt als verfassungswidrig und benachteiligt zudem einkommensschwache Landwirte (vgl. Arbeiterkammer, 2011) Die Beschränkung der Pauschalierung auf Kleinbetriebe und die Einführung einer Gewinn- und Verlustrechnung würde für mehr horizontale (gegenüber ArbeitnehmerInnen / UnternehmerInnen) und vertikale Gerechtigkeit (zwischen Landwirten mit unterschiedlichen Einkommen) führen. Das Aufkommenspotential ist auch hier beträchtlich. Abschließend sind noch die steuerliche Absetzbarkeit von Managergehältern sowie die Börsenumsatzsteuer (als Übergangslösung bis zur Einführung der Finanztransaktionssteuer) als bekannte Beispiele für sinnvolle Maßnahmen mit erheblichem Aufkommenspotential zu nennen.

Steuer- und Abgabenaufkommen verschiedener Reformmaßnahmen in Millionen Euro:

Vermögensbezogene Steuern:	
Allgemeine Vermögensteuer	750 - 1.500
Erbschafts- und Schenkungssteuer	300 - 700
Reform der Grundsteuer	300 - 500
Börsenumsatzsteuer	50 - 150
Weitere Maßnahmen:	
Aufhebung der Höchstbemessungsgrundlage in der Krankenversicherung	630 - 670
Deckelung der Begünstigung des 13./14. Monatsgehalts für Einkommen über 100.000 €	180 - 200
Einführung einer Gewinn und Verlustrechnung	
für Landwirte	250 - 400
Streichung Absetzbarkeit Managergehälter	30 - 40
Summe	2.490 bis 4.160

Tabelle 13: Steuer- und Aufgabenaufkommen verschiedener Reformmaßnahmen

¹¹ Eine Deckelung der so genannten Sechstelbegünstigung erfolgt durch die geplante Solidarabgabe. Diese soll jedoch nur zeitlich befristet eingeführt werden.

¹² Im Gegensatz zur Pensionsversicherung sind in der Krankenversicherung die Ausgaben weitgehend von der Gestaltung der Beitragsgrundlage unabhängig, den Beiträgen stehen in der Regel reine Sachleistungen gegenüber.

Entwicklung ordentliche Studierende

Studien-jahr	ordentliche Studierende	Änderung im Vergleich zum Vorjahr in %
1970/71	53152	6,06%
1971/72	57930	8,99%
1972/73	64806	11,87%
1973/74	70878	9,37%
1974/75	75246	6,16%
1975/76	81324	8,08%
1976/77	87924	8,12%
1977/78	94386	7,35%
1978/79	101330	7,36%
1979/80	109121	7,69%
1980/81	115616	5,95%
1981/82	125505	8,55%
1982/83	133813	6,62%
1983/84	142159	6,24%
1984/85	151934	6,88%
1985/86	160904	5,90%
1986/87	168182	4,52%
1987/88	175510	4,36%
1988/89	179484	2,26%
1989/90	186149	3,71%
1990/91	193479	3,94%
1991/92	201874	4,34%
1992/93	205769	1,93%
1993/94	210639	2,37%
1994/95	216127	2,61%
1995/96	220341	1,95%
1996/97	220345	0,00%
1997/98	219162	-0,54%
1998/99	221067	0,87%
1999/00	227302	2,82%

Studien-jahr	ordentliche Studierende	Änderung im Vergleich zum Vorjahr in %
2000/01	227948	0,28%
2001/02	182805	-19,80%
2002/03	186226	1,87%
2003/04	192560	3,40%
2004/05	195763	1,66%
2005/06	203453	3,93%
2006/07	209416	2,93%
2007/08	217587	3,90%
2008/09	223562	2,75%
2009/10	255561	14,31%
2010/11 ¹³	265030	3,71%
2011/12	269203	1,57%
2012/13	274137	1,83%
2013/14	278684	1,66%
2014/15	281883	1,15%
2015/16	285496	1,28%
2016/17	288275	0,97%
2017/18	289492	0,42%
2018/19	290497	0,35%
2019/20	291180	0,24%
2020/21	291943	0,26%
2021/22	292637	0,24%
2022/23	293299	0,23%
2023/24	294041	0,25%
2024/25	294723	0,23%
2025/26	295654	0,32%
2026/27	296719	0,36%
2027/28	297939	0,41%
2028/29	298818	0,30%
2029/30	300105	0,43%

Quelle: Statistik Austria, Hochschulplanungsprognose 2012

Tabelle 14: Steuer- und Aufgabenaufkommen verschiedener Reformmaßnahmen

¹³ Der Prognosewert der ordentlichen Studierenden für 2010-2030 wurde mittels Wert der Studierenden (inklusive außerordentliche Studierende) aus der Planungsprognose der Statistik Austria minus Zahl der außerordentlichen Studierenden 2010 (=19055, Statistik Austria 2010) errechnet.

Entwicklung Universitätsbudget 2000-2010

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Universitätsbudget in Mio. Euro	1.974,3	2.077,1	2.186,1	2.144,6	2.482,4	2.682,8	2.802,5	3.034,2	3.103,4	3.284,7	3.608,4
VPI (Basis 2000)	1,00	1,03	1,05	1,06	1,08	1,11	1,12	1,15	1,18	1,19	1,21
reales Universitätsbudget	1.974,3	2.022,5	2.092,0	2.025,1	2.296,4	2.425,7	2.497,8	2.647,7	2.623,3	2.762,6	2.979,7
Änderung reales Universitätsbudget in %		2,4%	3,4%	-3,2%	13,4%	5,6%	3,0%	6,0%	-0,9%	5,3%	7,9%
Studierende	227.948,0	182.805,0	186.226,0	192.560,0	195.763,0	203.453,0	209.416,0	217.587,0	223.562,0	255.561,0	265.030,0
Änderung Studierende in %		-19,8%	1,9%	3,4%	1,7%	3,9%	2,9%	3,9%	2,7%	14,3%	3,7%
reale Ausgaben pro Studierende	8.661,3	11.063,5	11.233,6	10.516,7	11.730,3	11.922,5	11.927,5	12.168,3	11.734,2	10.809,9	11.242,9

Quelle: Statistik Austria 2012, eigene Berechnung

Tabelle 15: Entwicklungen Universitätsbudget

Quellen:

Andreasch, M., Mooslechner P., Schürz, M. (2010) Einige Aspekte der Vermögensverteilung in Österreich. In Sozialbericht 2009-2010, Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz, 233-260.

Arbeiterkammer (2007) Webseite der Bundesarbeiterkammer <http://www.arbeiterkammer.at/online/ak-modell-fuer-eine-faire-reparatur-von-erbschafts-und-schenkungssteuer-35731.html?mode=711&STARTJAHR=2008>, aufgerufen am 21.3.2012

Arbeiterkammer (2011) Webseite der Bundesarbeiterkammer <http://www.arbeiterkammer.at/online/page.php?P=28&IP=63432>, aufgerufen am 21.3.2012

Berka, Ch., Thoman, J. (2011) Warum eine Vermögensteuer in Österreich gerecht, notwendig und umsetzbar ist, in Kurswechsel, Heft 4/2011.

Fitoussi, J.-P., Stiglitz, J. (2009) The Ways Out of the Crisis and the Building of a More Cohesive World. OFCE Document de travail No 2009-17, Juillet 2009. <http://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/dtravail/WP2009-17.pdf>

Guger, A., Agwi, M., Buxbaum, A., Festl, E., Knittler K., Haslmayer, V., Pitlik, H., Sturn, S., Wüger, M. (2009) Umverteilung durch den Staat in Österreich, Studie des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung.

Horn, G., Dröge, K., Sturn, S., van Treeck, T., Zwiener, R. (2009) Von der Finanzkrise zur Weltwirtschaftskrise (III) – Die Rolle der Ungleichheit, IMK-Report, Nr. 41.

Marterbauer, M., Schürz, M., (2008) Ungleiche Verteilung von Vermögen und Einkommen in Österreich. In: WISO – Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift, Nr. 3, Oktober 2008, S. 151–172.

Mooslechner, P., Schürz, M. 2009. Verteilung der Geldvermögen. In: Sozialbericht 2007-2008, Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz, 276-286. OECD 2011, Revenue Statistics – Ausgabe 2011.

Schatzenstaller, M., Berghuber, B., Picek, O. (2007) Perspektiven der Erbschafts- und Schenkungssteuer in Österreich, Studie des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung.

Schatzenstaller, M., Picek, O., Bauer, H., Ott, S., Staringer, c., Heidenabuer, S., Höllbacher, M. (2007) Reform der Grundsteuer nach dem „Grazer Modell“, Studie des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung, des Zentrums für Verwaltungsforschung und des Instituts für österreichisches und internationale Steuerrechts an der WU Wien.

