



STUDIENREIHE HOCHSCHULFORSCHUNG ÖSTERREICH

Attila Pausits, Magdalena Fellner,
Elke Gornik, Karl Ledermüller,
Bianca Thaler (Hrsg.)

Uncertainty in Higher Education

Hochschulen in einer von
Volatilität geprägten Welt

WAXMANN

Studienreihe
Hochschulforschung Österreich

herausgegeben vom
Netzwerk Hochschulforschung Österreich

Band 4

Attila Pausits, Magdalena Fellner, Elke Gornik,
Karl Ledermüller, Bianca Thaler (Hrsg.)

Uncertainty in Higher Education

Hochschulen in einer
von Volatilität geprägten Welt



Waxmann 2023

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Studienreihe Hochschulforschung Österreich, Band 4

ISSN 2628-6432

Print-ISBN 978-3-8309-4688-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9688-0

<https://doi.org/10.31244/9783830996880>

Das E-Book ist unter der Lizenz CC-BY-NC-SA-4.0 open access verfügbar.

Waxmann Verlag GmbH, 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Hochschulen in einer von Volatilität geprägten Welt
Exemplarische Beiträge aus Hochschulforschung und Praxis 7
Attila Pausits, Magdalena Fellner, Elke Gornik, Karl Ledermüller & Bianca Thaler

Dynamiken und Entwicklungspotenziale durch Digitalisierungsprozesse

Die Vermittlung digitaler Querschnittskompetenzen an europäischen Hochschulen
Empirische Befunde aus Österreich, Irland und Portugal 19
Verena Régent & Brigitte Ecker

Die digitale Universität als postorganisationale Organisation?
„Uncertainty“ als Anlass für ein „Update“ traditioneller
institutioneller Erfolgsfaktoren 39
Paul Reinbacher

Digitalisierung und SDG 4
Hat die „Post-COVID-19-Normalität“ das Potenzial, die Hochschulsysteme
nachhaltig zu verändern? 55
Victoria Rammer & Martina Gaisch

Erkenntnisse aus dem Emergency Remote Teaching für zukünftige Hochschullehre
Sichtweisen aus dem Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaft 71
Philipp Assinger & Elena Stuhlpfarrer

Online-Lehre in Lehramtsstudien der Berufsbildung
Methodik, Didaktik und Gestaltung der Lehrveranstaltungen 87
Nora Cechovsky & Johanna Pichler

Arbeits- und Studienbedingungen im Hochschulwesen

Studierende mit nichtbinärem Geschlecht
Studieren zwischen psychischem und finanziellem Druck 103
Johanna Dau, Ilinca Fage & Martin Unger

Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft in Zeiten der COVID-19-Pandemie
Eine quantitative Untersuchung der Sichtweisen des wissenschaftlichen und
künstlerischen Personals an Hochschulen in Österreich 131
David F.J. Campbell, Attila Pausits & Florian Reisky

Junge Hochschulforschung (JuHoFo) in Österreich Eine Case Study über Wege in die Hochschulforschung, den Dissertationsprozess und Zukunftsvorstellungen von jungen Hochschulforschenden	149
<i>Bianca Thaler, Franziska Lessky, Sabine Weiß, Kajetan Stransky-Can, Magdalena Fellner, Sabine Freudhofmayer, Larissa Bartok & Flora Petrik</i>	

Perspektiven in der Hochschulforschung und -entwicklung

Hochschulabsolvent*innen im Topmanagement Die Beschreibung eines prototypischen automatisierten Monitoringansatzes	169
<i>Karl Ledermüller & Philipp Keller</i>	

Third Mission an österreichischen Fachhochschulen Verankerung –Aktivitäten – Darstellung	181
<i>Daniela Nömeier</i>	

Der Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Spannungsfeld von Sicherheit und Unsicherheit Ein Bericht aus dem laufenden Forschungsprojekt <i>TheoPrax</i> des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien	195
<i>Bernadette Strobl & Wilfried Datler</i>	

Verhandelte Unsicherheit Kommunikationsmodi in Verträgen zwischen Staat und Hochschulen – Pretest für ein Analyseinstrument	207
<i>Karsten König</i>	

Qualitätssicherung und -entwicklung in der Pandemie Studierbarkeit: Lessons Learned am Beispiel der Unterstützungsmaßnahmen für Lehrende und Studierende	219
<i>Georg Winkler</i>	

Weiterbildung und Zertifizierung von Lehrenden Varianten der Absprachen und Hochschulkooperation im deutschsprachigen Raum	233
<i>Sandra Schön, Martin Ebner, Elfriede Berger, Gerhard Brandhofer, Ortrun Gröblinger, Tanja Jadin, Michael Kopp, Alexander Schmölz & Hans-Peter Steinbacher</i>	

Autorinnen und Autoren	249
------------------------------	-----

Über die Studienreihe	256
-----------------------------	-----

Hochschulen in einer von Volatilität geprägten Welt

Exemplarische Beiträge aus Hochschulforschung und Praxis

Attila Pausits, Magdalena Fellner, Elke Gornik,

Karl Ledermüller & Bianca Thaler

Hochschulen sind mit einer Vielzahl von Unsicherheiten, Herausforderungen und Erwartungen konfrontiert, die eine Anpassung institutionellen Handelns mit sich bringen. Externe und interne Einflussgrößen haben den Umgang mit Unsicherheiten in unterschiedlichen Bereichen der Hochschulen wesentlich geprägt, ein dynamisches Umfeld und der gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandel die Zielgruppenorientierung in Hochschulsystemen verstärkt. Neben den zentralen Aufgaben der Hochschulen (Forschung und Lehre) werden ebenso Leistungen im Bereich der Dritten Mission als genuine Betätigungsfelder einer Institution erachtet. Die soziale Dimension der Hochschulbildung mit einem Fokus auf Durchlässigkeit, Diversität, aber auch Aspekten wie Karrierewege oder Beschäftigungsverhältnisse stellen Hochschulen vor besondere Herausforderungen. Hochschulen sind mit mannigfaltigen Anforderungen und einer Vielzahl von Aufgaben konfrontiert, die durch interne und externe Akteurinnen beeinflusst sind und durch neue (Service-)Strukturen, wie Stab- und Servicestellen, und damit einhergehend durch Expert*innen im „Third Space“ unterstützt werden.

Die vielseitigen Aufgaben schaffen aber nicht nur veränderte Strukturen, sie führen auch zu einer Komplexitätssteigerung in der Steuerung, Qualitätsentwicklung und in der Zieldefinition und dem Selbstverständnis hochschulischen Handelns. Somit ist nicht nur das Leistungsportfolio einer Hochschule gewachsen, auch die Beeinflussbarkeit der Institutionen von außen und innen haben sich verändert. Organisationsentwicklung und Personalentwicklung stehen in einem Wechselverhältnis und sind zentrale Bereiche einer anspruchsrgruppenorientierten Hochschulentwicklung. Mit der Zunahme der Anforderungen haben auch die Anzahl, Wirkungsbreite und -tiefe der einzelnen Einflussfaktoren auf das hochschulische Handeln zugenommen. Am Beispiel der Hochschulforschung werden die Dynamik des Hochschulwesens und die enge Verschränkung mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ereignissen deutlich. So ist es eine wesentliche Aufgabe im Netzwerk Hochschulforschung Österreich, das Blickfeld auf Unsicherheiten, institutionelle Handlungsfelder und Möglichkeitsräume zu lenken.

Ein Einblick in das Netzwerk Hochschulforschung Österreich

Die Entwicklung der Hochschulforschung ist in Österreich eng mit den unterschiedlichen Reformzyklen des nationalen Hochschulsystems verbunden. So wurden die Reformen der 1970er, 1990er und 2000er Jahre in Österreich auch aus der Perspektive der Forschung in unterschiedlicher Breite und Intensität begleitet, kommentiert oder analysiert. Im Vergleich zu anderen Hochschulsystemen fand in Österreich zunächst Hochschulforschung nicht in formalisierten Strukturen wie z. B. in Forschungszentren statt. Vielmehr waren es einzelne Forschende, die im Kontext des Hochschulwesens geforscht hatten. Eine institutionelle Verankerung mit entsprechender Konzentration von Forschenden in bestimmten Hochschulen und Forschungseinrichtungen hat erst in den 1990er Jahren begonnen. Bereits damals wurde ein erster Versuch unternommen, die Forschenden in einem nationalen Netzwerk zusammenzuführen. Da diese Initiative wenig institutionelle Verankerung und Unterstützung vorgefunden hat, konnte diese Vernetzungsarbeit auch nicht nachhaltig fortgesetzt werden.

Durch die Autonomie der Universitäten, begründet in der Hochschulreform sowie im Universitätsgesetz 2002, war es den Institutionen selbst überlassen, Hochschulforschung institutionell zu verankern, durch akademische (Forschungs-)Einheiten zu stützen und strategische Schwerpunktsetzungen in diesem Bereich auch finanziell entsprechend auszustatten. So hat nach den großen Reformen des Hochschulwesens in Österreich die Hochschulforschung an institutioneller Unterstützung verloren, da kaum eine Universität Hochschulforschung, im Sinne der Beforschung des eigenen Tuns, als besonders sinnvoll oder strategisch wichtig für die eigene wissenschaftliche Profilierung erachtet hatte.

Gerade deshalb war die Etablierung eines nationalen Netzwerks im Jahre 2015 für Hochschulforschung in dieser Phase besonders wichtig. Diese zunächst informelle Austauschplattform konnte unter anderem auch die Bedeutung und den Beitrag der Hochschulforschung sichtbar machen und durch die Vernetzungsarbeit innerhalb der Community wie auch nach außen wertvolle Arbeit leisten. Möglicherweise ist Hochschulforschung heute gerade deshalb eng mit der Hochschulentwicklung verbunden. Die Forschungszentren, z. B. die Abteilung Hochschulforschung- und -entwicklung an der FH OÖ, am Institut für Höhere Studien (IHS) oder dem an der Universität für Weiterbildung etablierten Department für Hochschulforschung, sind zentrale Akteur*innen sowie Drehscheiben der Hochschulforschung in Österreich. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an Institutionen und Personen, die sich mit Fragestellungen der Hochschulforschung und -entwicklung beschäftigen, aber nicht ausschließlich den (Forschungs-)Schwerpunkt in diesem Bereich haben. Somit entstand in Österreich eine weitestgehend offene Community mit Verbindungen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltungen und Initiativen zu unterschiedlichen Disziplinen, Hochschultypen und Organisationen wie Ministerien und außerhochschulische Forschungseinrichtungen. 2015 aus einer Initiative entstanden, hat sich

das Netzwerk Hochschulforschung¹ (Hofo) zu dem wichtigsten Austauschforum im Kontext der Hochschulforschung in Österreich entwickelt. In den vergangenen Jahren haben sich über hundert in Österreich tätige Hochschulforschende daran beteiligt und nutzen dieses zum Austausch und der Vernetzung in diesem Feld. Das Netzwerk steht allen Interessierten offen, die zu Hochschulthemen, sei es auf der System-, Institutions- oder Akteursebene, forschen und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung in diesem Feld leisten.

Es ist in den vergangenen Jahren mitunter durch die in regelmäßigen Abständen stattfindenden Aktivitäten im Netzwerk Hochschulforschung (Netzwerktreffen, Konferenzen, Publikationen, Mapping) gelungen, die Sichtbarkeit dieses Feldes zu erhöhen und ein Bewusstsein für die Bedeutung der Hochschulforschung für die Hochschulpolitik, -leitungen und -verwaltung zu schaffen. Das Netzwerk verfolgt folgende Ziele:

- Vernetzung von Personen und Institutionen im Feld der Hochschulforschung,
- Steigerung der Sichtbarkeit und Adressierbarkeit von Hochschulforschung in Österreich,
- Schaffung von Bewusstsein für die Bedeutung und Verfügbarkeit von Hochschulforschung, die Hochschulpolitik, die -leitungen und -verwaltung,
- Bündelung wissenschaftlicher Expertise in diesem Feld sowie der wissenschaftliche Diskurs über Forschung mit dem Schwerpunkt Österreich,
- Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch die Entstehung eines eigenen Bereiches der Jungen Hochschulforschenden (JuHoFos), welcher sich 2019 als Untergruppe und Netzwerk etabliert hat,
- Vernetzung mit anderen Netzwerk-Einrichtungen im Kontext der Hochschulforschung (u. a. EAIR, GfHf, CHER, REHES, Consortium of Higher Education Researchers in Finnland etc.).

Diese Ziele werden durch unterschiedliche Aktivitäten des Netzwerks verfolgt. Das Netzwerk Hochschulforschung Österreich initiierte im Frühjahr 2016 eine erste Mapping-Befragung von in Österreich tätigen Hochschulforscher*innen. Ziele des Mappings sind die Erstellung einer Landkarte mit Themen, die die teilnehmenden Forscher*innen besonders stark beforschen bzw. interessieren, und die Erstellung einer Liste von Forschenden, die sich mit diesen Bereichen beschäftigen. Das Mapping wird regelmäßig aktualisiert. Die aktuelle Version steht unter folgendem Link zur Verfügung: <https://www.hofo.at/Mapping/>

Die erste Konferenz unter dem Titel „*Quo Vadis Hochschule? Beiträge der Hochschulforschung zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung*“ fand 2017 am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien statt. Unter dem Titel „*Rigour and Relevance – Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz*“ fand 2019 die zweite Konferenz des Netzwerkes für Hochschulforschung statt. Um die Beiträge auch sichtbar zu machen, war es dem Netzwerk von Beginn an ein großes An-

¹ <https://www.hofo.at/>

liegen, diese wissenschaftlich zu publizieren. Daher wurde und wird ausgehend von der jeweiligen Konferenz ein Tagungsband herausgegeben.²

Eine der zentralen Initiativen des Netzwerks war und ist die Sichtbarmachung der Literatur im Feld Hochschulforschung in Österreich. Diese ist über das Repository DOOR dauerhaft verfügbar und kann von allen, die sich für das Thema Hochschulforschung interessieren, ohne Zugangsbeschränkungen abgerufen werden. Die langfristige Betreuung erfolgt durch die Universitätsbibliothek der Universität für Weiterbildung Krets. Die Publikationen werden nach bibliothekarischen Standards erfasst und die Verschlagwortung baut auf dem Hochschulforschungs-Mapping des Netzwerks auf. Darüber hinaus erhält jeder Datensatz einen Persistent Identifier und kann über diesen dauerhaft zitiert werden. Regelmäßige Vernetzungstreffen zu ausgewählten Themen runden die Aktivitäten des Netzwerks ab. Die Koordination erfolgt über die Hofo-Geschäftsstelle, eingerichtet am Department für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krets.

„Uncertainty in Higher Education – Hochschulen in einer von Volatilität geprägten Welt“ – die dritte Konferenz des Netzwerkes Hochschulforschung in Österreich

Die dritte Konferenz des Netzwerkes Hochschulforschung Österreich fand am 18. und 19. Oktober 2021 statt und stand im Zeichen einer von Unsicherheit geprägten Realität und wurde aufgrund der COVID-19-Pandemie online durchgeführt. In der Tradition der Hofo-Konferenzen wurden auf der Makro-, Meso- oder Mikroebene entscheidende Herausforderungen im Hochschulwesen beleuchtet. Durch unerwartete Ereignisse oder besondere Entwicklungen werden neue, möglicherweise entscheidende Impulse gesetzt; diese können wiederum die Komplexität und Unsicherheiten im Hochschulwesen erhöhen. So werden aktuell nicht nur didaktische Modelle und Kommunikationsformen anders gestaltet, sondern auch Forschungsarbeiten und administrative Abläufe sowie Managementprozesse in einem erhöhten Ausmaß digital durchgeführt. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern diese Entwicklungen zu einer Neustrukturierung künftiger Abläufe temporär oder nachhaltig beitragen.

Die in dieser Publikation erfassten Beiträge beschäftigen sich mit Fragestellungen der Unsicherheit auf drei unterschiedlichen Ebenen. Im Kapitel „Systemebene“ geht es um Forschungsarbeiten, die das gesamte Hochschulsystem, die Beziehung zwischen Systemen (bspw. Politik, Arbeitsmarkt und Hochschulen) oder der Hochschulen untereinander betreffen. Oder auch Beiträge, die sich mit dem Verhältnis von Gesellschaft und Hochschulsystem auseinandersetzen. Im Kapitel „Institutionelle

2 Pausits, A., Aichinger, R. & Unger, M. (Hrsg.) (2019). *Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.

Pausits, A., Aichinger, R., Unger, M., Fellner, M. & Thaler, B. (Hrsg.) (2021). *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz*. Münster, New York: Waxmann.

Ebene“ werden u. a. Entwicklungen auf institutioneller Ebene analysiert und prognostiziert, während im abschließenden Teil „Akteur*innenzentrierte Ebene“ v. a. wissenschaftliche Beiträge aus der Perspektive spezifischer Akteur*innen an Hochschulen präsentiert werden.

Im Nachfolgenden werden die einzelnen Beiträge zusammengefasst und die wesentlichen Themen, die dieser Sammelband abdeckt, skizziert. In gewohnter Art und Weise beinhaltet diese Publikation Beiträge aus verschiedenen Disziplinen und setzt teils sehr unterschiedliche Forschungszugänge und -intentionen voraus. So wird Erkenntnisgewinn, Forschungsrelevanz, aber auch der Bezug zu Praxis und angewandter Forschung in den Beiträgen in unterschiedlicher Tiefe und Breite diskutiert und dargestellt. Der Tagungsband präsentiert ausgewählte Beiträge, die die o. g. Ansprüche erfüllen und theoretische als auch empirische Ansätze für die aktuelle oder zukünftige (Weiter-)Entwicklung auf der System- und Institutionenebene sowie für Akteur*innen liefern.

VERENA RÉGENT und BRIGITTE ECKER beleuchten die Verankerung digitaler Querschnittskompetenzen im Lehrangebot europäischer Hochschulen. Hierzu wurden die Curricula von 1.037 Bachelorstudiengängen an 19 öffentlichen, nicht spezialisierten Universitäten in Österreich, Irland und Portugal anhand eines Kodierschemas nach Suessenbach et al. (2021) analysiert. Einerseits wird untersucht, wie digitale Querschnittskompetenzen in den Bachelorstudienprogrammen öffentlicher nicht spezialisierter Universitäten verankert sind, und andererseits, inwiefern diese verpflichtend oder optional angeboten und wie sie ausgestaltet werden. Angesichts der wachsenden Bedeutung digitaler Skills in sämtlichen Beschäftigungsfeldern liefert dieser Beitrag wesentliche Erkenntnisse zur Frage, inwiefern europäische Hochschulen digitale Querschnittskompetenzen innerhalb ihres Studienangebots vermitteln und in welchen Bereichen die wesentlichen Unterschiede im Ländervergleich existieren.

PAUL REINBACHER beschäftigt sich in seinem Beitrag „Die digitale Universität als postorganisationale Organisation?“ mit Veränderungen in der Steuerung und Organisation von Universitäten aus gesellschafts- und organisationstheoretischer Perspektive. Er argumentiert, dass den prämodernen Universitäten Rationalität zugesprochen wurde und sie mit einem Vorschuss an Vertrauens- und Finanzkapital ausgestattet wurden. Dies gilt nicht mehr für die modernen Universitäten, welchen ein Rationalitätsdefizit attestiert wird – Gesellschaft und Politik (aber auch Managementforschung und -lehre) fordern eine Rationalisierung durch Management. Unter dem Stichwort „new public management“ haben an den Universitäten Steuerungsvorstellungen Einzug gehalten, die in Unternehmen bereits lange etabliert waren. Unterdessen werden moderne bürokratische Modelle in Unternehmen der globalisierten Wirtschaft rückgebaut und durch postmoderne, postbürokratische Formen der Organisation ersetzt. Dabei kommt es in der unternehmerischen Praxis auch zur Nachahmung von Prinzipien prämoderner Universitäten. Hingegen ist das Management moderner Universitäten unzureichend auf die Unvorhersehbarkeit der Zukunft vorbereitet. Postmoderne Modelle universitärer Steuerung, die mit der *Uncertainty* volatiler Umwelten

besser kompatibel wären, ließen sich aus der Synthese prämoderner und moderner Formen hervorbringen.

VICTORIA RAMMER und MARTINA GAISCH beschäftigen sich ebenso mit den Auswirkungen der COVID-Pandemie, setzen aber den Schwerpunkt ihres Beitrags im Bereich der Sustainable Development Goals (SDGs) an. Konkret gehen sie der Frage nach, ob die „Post-COVID-19-Normalität“ dazu beitragen kann, dass Teilbereiche des „Sustainable Development Goal 4“ (SDG 4) effektiver erreicht werden (können). Als eines der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung werden mittels SDG 4 inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle sowie Möglichkeiten für lebenslanges Lernen adressiert. Unter Berücksichtigung dieser globalen Phänomene der Transformation der Bildung und der Gesellschaft durch die Digitalisierung werden in diesem Beitrag die Auswirkungen der Digitalisierung auf den tertiären Bildungsbe- reich untersucht und die nachhaltigen Einflüsse einer durch COVID „erzwungenen“ Digitalisierung für eine inklusivere Hochschulbildung diskutiert. Die im Rahmen des Beitrages durchgeführte Studie unter österreichischen Masterstudierenden zur Er- mittlung des von ihnen wahrgenommenen Wissenszuwachs lässt darauf schließen, dass die COVID-Pandemie zu einer Veränderung der berufsbezogenen Qualifikatio- nen führen wird und das Potenzial hat, einen vielfältigeren Lehrplan hervorzubrin- gen, der einen größeren Schwerpunkt auf nachhaltige und integrative Lösungen legt.

PHILIPP ASSINGER und ELENA STUHLPFARRER leiten aus dem pandemiebeding- ten Umstieg von Präsenzveranstaltungen auf vollständig digital gesteuerte Lehr- und Lernformate zentrale Erkenntnisse für die künftige Hochschuldidaktik ab. Anhand einer schriftlichen Befragung mit 55 Lehrenden des Bachelorstudiums der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz adressieren sie erstens die Frage, welchen Aspekten des „Emergency Remote Teaching“ das Potenzial zugeschrieben wird, auch zukünftig für die Lehre von Relevanz zu sein, und zweitens, in welchen Fällen die Präsenzlehre als relevant erachtet wird. Sie identifizieren folgende Vorteile der digitalen Lehre, welche bei der didaktischen Gestaltung der Lehre Berücksichti- gung finden sollten: (1) die Flexibilisierung der Lehr-, und Lernmöglichkeiten, (2) die Verantwortung der Studierenden für ihren Lernerfolg sowie (3) die klare Strukturie- rung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Für die Präsenz- lehre wiederum sprechen vor allem (1) die Diskussionskultur, (2) die sozial-personale Interaktion und (3) die Bindung zur Universität als Lernort. Diese Aspekte rücken die Bedarfe der Studierenden in der Hochschulbildung stärker in den Vordergrund und deuten wiederum auf die Vorteile eines individualisierten Studiums hin, insbesondere in Hinblick auf die Öffnung universitärer Studiengänge für breitere Zielgruppen und der erhöhten Studierbarkeit in Zeiten von Mehrfachbelastungen.

Die coronabedingte Umstellung auf Online-Lehre hat die Hochschulen vor be- sondere Herausforderungen gestellt und durchaus für bestimmte Entwicklungen von Lehr- und Lernprozessen katalytisch gewirkt. Die Befunde zeigen jedoch ein komple- xes Bild auf und identifizieren nicht nur Vorteile, sondern auch Herausforderungen und gar negative Auswirkungen. Die von NORA CECHOVSKY und JOHANNA PICHLER an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich durchgeführte Studie liefert durch

die Empirie gestützte Analysen über die Online-Lehre in Lehramtsstudien der Berufsbildung einen weiteren Beitrag in diesem Kontext. Dabei werden die Bereiche Methodik, Didaktik und Gestaltung der Lehrveranstaltungen in den Mittelpunkt gerückt und durch beide Perspektiven, der Studierenden und Lehrenden, erforscht. Neben allgemeinen institutionellen Ergebnissen wurden unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen in Bezug auf ihre Eignung für die Online-Lehre gesondert im Masterstudium Berufspädagogik (Educational Media) beleuchtet.

JOHANNA DAU, ILINCA FAGE und MARTIN UNGER untersuchen Studierende mit nichtbinärem Geschlecht. Bislang gibt es kaum Studien zur Situation nichtbinärer Studierender in Österreich – der vorliegende Beitrag ist daher ein erster wichtiger Schritt, um diese Forschungslücke aufzuarbeiten. Anhand der Umfragedaten der Studierenden-Sozialerhebung 2019 wird die Lebens- und Studiensituation von nichtbinären Studierenden beschrieben bzw. mit weiblichen und männlichen Studierenden verglichen. Eklatante Unterschiede zeigen sich bei psychischen Erkrankungen: 28% der nichtbinären Studierenden geben psychische Erkrankungen an – das entspricht etwa dem sechsfachen des Anteils unter Studierenden mit binärem Geschlecht. Auch mit finanziellen Schwierigkeiten sind nichtbinäre Studierende (39%) deutlich häufiger konfrontiert als weibliche und männliche Studierende (je ca. 20%). Beide Aspekte dürften – neben anderen – mit ein Grund dafür sein, dass die Studienabbruchsin-tention von nichtbinären Studierenden überdurchschnittlich hoch ist. Neben hochschulpolitischen Schlussfolgerungen, die Ansatzpunkte für die Verbesserung der Situation von nichtbinären Studierenden bieten, liefern die Autor*innen abschließend auch einen Vorschlag, wie diverse Geschlechter in Fragebögen zukünftig besser erhoben werden können.

DAVID F.J. CAMPBELL, ATTILA PAUSITS und FLORIAN REISKY geben einen Einblick in eine quantitative Untersuchung zu den Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft während der COVID-19-Pandemie an den österreichischen Hochschulen. Im Zentrum steht dabei die Auswertung der 2021 durchgeführten APIKS („The Academic Profession in the Knowledge-Based Society“)-Austria-Studie. Ziel der APIKS-Austria-Studie soll sein, die Arbeitsbedingungen an Hochschulen zu verbessern und damit die Hochschulentwicklung zu unterstützen. Die Erhebung erfolgte mittels Online-Fragebogen, der an insgesamt 31.731 Personen aus 39 unterschiedlichen Hochschulen in Österreich übermittelt wurde. Die Antworten (insgesamt konnte eine Rücklaufquote von 16,6 % verzeichnet werden) zeigen – wenngleich mit Unterschieden in den Hochschulsektoren – nicht nur, dass die durch die COVID-19 bedingten Herausforderungen (v. a. Umstellung der Lehre) gemeistert werden konnten, sondern auch, dass das (wissenschaftliche und künstlerische) Personal dabei auch unterstützt wurde. Erhoben wurden u. a. auch Einschätzungen zu Mehraufwänden (wie Zeit, Arbeitsbelastung etc.) oder der Auswirkung auf die eigene akademische Karriere während der COVID-19-Pandemie.

Im Beitrag von BIANCA THALER, FRANZISKA LESSKY, SABINE WEISS, KAJETAN STRANSKY-CAN, MAGDALENA FELLNER, SABINE FREUDHOFMAYER, LARISSA BARTOK und FLORA PETRIK wird das Nachwuchsnetzwerk der Jungen Hochschulforschung

(JuHoFo) im Feld verortet und seine Entstehungsgeschichte als auch Aktivitäten des Netzwerks bzw. der beteiligten Forschenden vorgestellt. Empirisch nähert sich der Artikel unterschiedlichen Themenfeldern. Der Artikel gibt Einblick darüber, wie junge Forschende den Eingang in die Hochschulforschung finden und wie sich der Dissertationsprozess bspw. in Bezug auf Rahmenbedingungen, aber auch auf gewählte Themen oder Methoden für junge Hochschulforschende gestaltet.

Der Beitrag von KARL LEDERMÜLLER und PHILIPP KELLER erläutert eine innovative Methode zum Monitoring von Absolvent*innen, die im Topmanagement bzw. in Aufsichtsräten von Unternehmen angekommen sind. Für das Monitoring haben sie die in der ORBIS-Datenbank öffentlich zugänglichen Unternehmensinformationen einer automatisierten Analyse unterzogen. Ihre Analyse stellt anschaulich anhand der Schritte der Identifikation, Segmentierung und Charakterisierung der Unternehmen im Finanzsektor die Anteile der Absolvent*innen der Wirtschaftsuniversität Wien im Top-Managementsegment dar. Auf diese Weise kann untersucht werden, ob Absolvent*innen einer Hochschule in Management oder Aufsichtsräten größerer Unternehmen beschäftigt sind. Zudem denken sie Forschungsperspektiven zur (auch länderübergreifenden) Weiterentwicklung des Prototyps an.

Der Beitrag von DANIELA NÖMEYER beschäftigt sich mit der inhaltlichen Ausgestaltung und Kommunikation der Third Mission an Österreichischen Fachhochschulen in unterschiedlichen veröffentlichten Textsorten (Vision, Mission, Leitbild, Jahresberichte und Homepage). Der Artikel untersucht, welche Themen in der Kommunikation der Third Mission veröffentlicht, aber auch in Steuerungs- und Berichts-dokumenten Niederschlag finden. Diskutiert wird darüber hinaus, inwiefern, mit welchem Fokus und in welcher Textsorte die Ausrichtung entlang der Third Mission von Hochschulen passiert. Des Weiteren werden die unterschiedliche Darstellung von Third-Mission-Dimensionen entlang unterschiedlicher Rahmenbedingungen (bspw. von Aufgabengebieten von Fachhochschulen) diskutiert und Veränderungspotenzial in der Umsetzung aufgezeigt.

BERNADETTE STROBL und WILFRIED DATLER geben in ihrem Beitrag „Der Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Spannungsfeld von Sicherheit und Unsicherheit“ einen Einblick in das laufende Forschungsprojekt ThePrax an der Universität Wien, welches sich u. a. damit auseinandersetzt, wie das „Theorie-Praxis-Problem“ in psychosozialen Aus- und Weiterbildungen beschrieben werden kann. Der Fokus des Beitrages liegt auf der Frage, wie der Anspruch wissenschaftlicher Qualifikation und gleichzeitiger Praxisorientierung in diesen speziellen Arbeitsfeldern beschrieben werden kann und welche Herausforderungen darin liegen. Dazu werden Ergebnisse einer qualitativen Erhebung (mit bislang 120 im psychosozialen Feld tätigen Personen) ausgeführt. Diese bestätigen, dass der Anspruch an Professionalisierungsprozesse, durch die Orientierung an wissenschaftlichen Theorien, Unsicherheiten bei den betroffenen Personen auslöst. Die Autor*innen leiten davon erste Überlegungen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen ab und skizzieren die Konsequenzen, die diese auf die Gestaltung von Curricula haben (sollten).

KARSTEN KÖNIG geht in seinem Beitrag den vielfältigen Machstrukturen in den Verhandlungen zwischen Staat und Hochschulen auf die Spur. Dafür werden die Verhandlungsmodi und Vertragsgegenstände in den Diskussionen rund um die Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen umfangreich dargestellt. Als Grundlage für die Analyse dienen problemzentrierte Interviews, in denen die Verhandlungen jeweils aus Sicht eines Vertreters bzw. einer Vertreterin vom Ministerium und einer Hochschule aus zehn deutschen Bundesländern geschildert werden. Es zeigt sich, dass in Bezug auf die Erfolgsaussichten der definierten Maßnahmen zu beiden Seiten eine hohe Unsicherheit zu verzeichnen ist. Um potenzielle Konsequenzen abschätzen zu können, wird eine innovationstheoretische Perspektive vorgelegt. Hierfür wird ein Analyserahmen entwickelt, welcher die Dimensionen der Verhandlungsgegenstände, Verhandlungsmodi und Zielgruppen umfasst.

Der Beitrag „Qualitätssicherung und -entwicklung in der Pandemie. Studierbarkeit: Lessons Learned am Beispiel der Unterstützungsmaßnahmen für Lehrende und Studierende“ von GEORG WINKLER gibt einen Einblick über die ersten Ergebnisse eines Projektes der AQ Austria. Ziel dabei war es, Maßnahmen und Empfehlungen zur Förderung der Studierbarkeit – als Unterstützung für die Lehrenden aber auch der Studierenden – zu erarbeiten. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Erhebung, welche nachhaltigen Auswirkungen die COVID-19-Pandemie auf die Hochschulen und Universitäten hat, und diese Veränderungsprozesse einerseits zu dokumentieren und zu analysieren. Dazu wurden folgende Perspektiven der Qualitätssicherung besonders beleuchtet: Studierbarkeit (Studienorganisation; Studienplangestaltung und -umsetzung; Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden; Unterstützung der Lehrenden), Forschung, Entwicklung und Erschließung der Künste sowie Dritte Mission, Aspekte des Krisen- und Qualitätsmanagements sowie das Querschnittsthema zielgruppenspezifische Maßnahmen und Diversity. Der Beitrag zeigt, auf Basis einer vorläufigen Analyse, zentrale Erfahrungen der Hochschulen sowie weiterführende Entwicklungsperspektiven auf und als Fazit werden davon Lessons Learned abgeleitet.

SANDRA SCHÖN, MARTIN EBNER, ELFRIEDE BERGER, GERHARD BRANDHOFER, ORTRUN GRÖBLINGER, TANJA JADIN, MICHAEL KOPP, ALEXANDER SCHMÖLZ und HANS-PETER STEINBACHER betrachten Absprachen und Hochschulkooperationen zum Zweck der Weiterbildung und Zertifizierung von Lehrenden. Lehrende an Hochschulen bilden sich weiter und können sich ihre Kompetenzen mit Teilnahmebescheinigungen und anderen Zertifikaten bestätigen lassen. Hochschuldidaktische Kompetenzen oder auch Sprachkenntnisse werden so in Habilitationsverfahren oder beim Arbeitgeberwechsel nachweisbar. Für Lehrende an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gibt es dabei unterschiedliche Angebote, auch hochschuleigene und hochschulübergreifende. Im Beitrag werden sechs Fallbeispiele aus Deutschland und Österreich vorgestellt, bei denen mindestens zwei Hochschulen Kooperationen eingegangen sind: Es werden Vereinbarungen vorgestellt, die es Hochschulen erleichtern sollen, fremde Teilnahmebescheinigungen angemessen zu berücksichtigen und auch eine Reihe von Kooperationsformen, bei denen Hochschulen gemeinsam Weiterbildungsprogramme und Zertifikate anbieten. Der Beitrag schließt

mit einer Darstellung von Formen und Motiven der Hochschulkooperationen bei Weiterbildungen für die (eigenen) Lehrenden.

Dynamiken und Entwicklungspotenziale durch Digitalisierungsprozesse

Die Vermittlung digitaler Querschnittskompetenzen an europäischen Hochschulen

Empirische Befunde aus Österreich, Irland und Portugal

Verena Régent & Brigitte Ecker¹

1. Einleitung

Die grüne und digitale Transformation, beschleunigt durch die COVID19-Pandemie, führen zu umfassenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt. Berufe mit Routine-Tätigkeitsschwerpunkten werden verdrängt und zusehends durch Automatisierung substituiert – dies betrifft insbesondere manuelle (z. B. Maschinen bedienen, kontrollieren und ausstatten), aber auch kognitive Routine-Tätigkeiten (z. B. kalkulieren, buchhalten, Daten korrigieren, messen) (Wedenig et al., 2017, S. 3, Kuba, 2017). Auch für Berufe mit Nicht-Routinetätigkeiten kann eine Veränderung in der Arbeitsgestaltung prognostiziert werden (Tegtmeier, 2021, Dondi et al., 2021, S. 3). Diese Entwicklungen betreffen auch Hochschulabsolvent*innen: Zwar sind diese überwiegend in Berufen mit Nicht-Routinetätigkeiten beschäftigt (Peneder et al., 2016, S. 4 ff.); dennoch finden sich beispielsweise in Österreich 26 % der Hochschulabsolvent*innen in Berufen mit kognitiven Routinetätigkeiten wieder (Statistik Austria, 2016, zitiert in Wedenig et al., 2017). Dazu gehören etwa Dienstleistungen im Steuer- und Rechnungswesen – eine Branche, in der sich die Arbeitsbedingungen maßgeblich verändern und Tätigkeiten wie Buchhaltung oder Steuerberatung künftig sogar gänzlich automatisiert werden (Moukouli et al., 2021, Egner, 2018). Ähnliches zeigt sich im Rechtsbereich, wo juristische Leistungserbringung bereits in weiteren Teilen softwaregestützt passiert (Seidel, 2021). Eine kürzlich durchgeführte McKinsey-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich alle derzeit bekannten Berufe in ihrer Natur verändern werden und insbesondere einen höheren Anteil an Aufgaben aufweisen, welche technologischer (insbesondere digitaler), sozialer und emotionaler Kompetenzen bedürfen (Dondi et al., 2021, S. 3).

Insgesamt kann also auf dem Arbeitsmarkt einerseits ein großer Bedarf an einschlägiger Expertise im MINT-Bereich festgemacht werden, der aufgrund stagnierender Absolvent*innenzahlen schon jetzt nur unzureichend gedeckt wird (Binder et al., 2021). Andererseits stechen digitale Grundkompetenzen als wichtige Voraussetzungen für die Beschäftigungsfähigkeit quer über alle Disziplinen hervor. Bereits jetzt werden vereinzelt digitale Kompetenzen in Disziplinen außerhalb des MINT-Bereichs in die Lehre einbezogen, wobei die Qualität der didaktischen Herangehens-

¹ Wissenschaftliche Assistenz: Bernhard Würfel, Mara Kritzinger

weise besonders entscheidend ist (BMBWF, 2020, S. 27 f.). Ebenso zeigen sich interdisziplinäre Qualifizierungsbedarfe auch im MINT-Bereich, insbesondere mit Blick auf sozioökonomische und kulturelle Implikationen technologischer Entwicklungen (Kornwachs & Stehr, 2021). Folglich bedarf es der Vermittlung nicht automatisierbarer (Querschnitts-)Kompetenzen wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Urteilsvermögen (Peneder et al., 2019, S. 17), kritisches Denken, Entrepreneurship und Zivilbeteiligung (Morandini et al., 2020, S. 4). Diese Kompetenzen werden beispielsweise von der OECD als „transversale Kompetenzen“ zusammengefasst, welche sich vor allem dadurch auszeichnen, dass sie – unabhängig von der Studiendisziplin der Mitarbeitenden bzw. Berufseinsteiger*innen – von Arbeitgeber*innen besonders geschätzt werden (OECD, 2019).

Im Europäischen Bildungsraum werden die Hochschulen angehalten, sich angesichts dieser Entwicklungen verstärkt dem Thema *skill development* zu widmen (Europäische Kommission, 2020). Ebenso versucht die erst jüngst von OECD und Europäischer Kommission lancierte LMRO²-Initiative, die Veränderungen am Arbeitsmarkt in der Hochschulbildung durch systemische und institutionelle Ansätze zu reflektieren (OECD, 2021). Einen bedeutenden Beitrag zur akademischen Debatte im Bereich *skill development* an Hochschulen liefert der deutsche Stifterverband mit seinem Forschungsschwerpunkt „Future Skills“, im Zuge dessen ein Rahmenwerk zu verschiedenen Kompetenzkategorien ausgearbeitet und aktualisiert wurde, welche neben höher spezialisierten technischen Kompetenzen auch digitale und nicht digitale Schlüsselkompetenzen umfassen (Suessenbach et al., 2021). Der vorliegende Beitrag greift dieses Rahmenwerk auf, um der Frage nachzugehen, inwiefern öffentliche nicht spezialisierte Universitäten in den Ländern Österreich, Irland und Portugal digitale Schlüssel- bzw. Querschnittskompetenzen innerhalb ihrer Bachelorstudiengänge integrieren. Dies wurde mittels der Analyse von insgesamt 1.037 Curricula bewerkstelligt.

Der Aufbau des Beitrags gestaltet sich wie folgt: Kapitel 2 beleuchtet die gesteigerte Bedeutung der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent*innen, welche, nicht zuletzt durch veränderte (politische und wirtschaftliche) Rahmenbedingungen, zusehends in den Fokus der Hochschulen gerückt ist. Kapitel 3 zeigt die Rolle digitaler Querschnittskompetenzen in diesem Diskurs auf. Kapitel 4 legt die Methodologie der Datenerhebung und -auswertung im Zusammenhang mit der durchgeführten Curricula-Analyse dar, Kapitel 5 fasst die wesentlichen empirischen Ergebnisse zusammen. Der Beitrag schließt mit einer *Conclusio* in Kapitel 6.

2. Die Rolle der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent*innen

Der Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent*innen, im internationalen Diskurs als „employability“ oder „job readiness“ bezeichnet, steht insbeson-

2 *Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education*, <https://www.oecd.org/education/higher-education-policy/>

dere seit dem Bologna-Prozess und dem parallel wachsenden Wettbewerb zwischen den Hochschulen um Drittmittel, Lehrpersonal und insbesondere um (internationale) Studierende vermehrt im Fokus der Hochschulen. Im Sinne eines institutionellen Isomorphismus (DiMaggio & Powell, 1983, Kitagawa et al., 2016) kann dies als deren Antwort auf eine veränderte Umwelt sowie eine stärkere Verflechtung mit dieser Umwelt (Stichwort Dritte Mission) verstanden werden. Dabei zeigt sich, dass Hochschulen unterschiedliche Mittel und Wege finden, um die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolvent*innen zu begünstigen, und dabei auch weitestgehend auf sich selbst gestellt sind. Denn weder existiert eine einheitliche Definition des Konzepts der „job readiness“ noch kann davon ausgegangen werden, dass hierfür Universallösungen gefunden werden können. So zeigen etwa einschlägige Studien (z.B. Sarfraz et al., 2018, Ayoubi et al., 2017; Singh et al., 2017), dass je nach Kultur, wirtschaftlicher Strukturstärke und Beschaffenheit der Arbeitsmärkte (insbesondere stabile versus fluktuierende Beschäftigung) die Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit unterschiedlich ausfallen können. So brauchen etwa Arbeitnehmer*innen in Arbeitsmärkten mit hoher Fluktuation (z. B. USA) eher Kompetenzen im flexiblen, unternehmerischen und globalen Denken, während in stabileren Arbeitsmärkten (z. B. Japan, Deutschland) eher Verbindlichkeit, Engagement und Loyalität gefragt sind (Sarfraz et al., 2018). Derartige Unterschiede können sich auch zwischen den Regionen desselben Landes ergeben, denkt man an Länder, in denen große regionale Unterschiede (ländliche versus urbane Räume, strukturstarke versus strukturschwache Regionen) bestehen, wie etwa Österreich oder Deutschland.

Neben der Problematik, welche Inhalte das hochschulische Bildungsangebot im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolvent*innen vorsehen sollte, sehen sich die Hochschulen auch vor einer Reihe an praktischen Problemen. Eine unveröffentlichte Studie im Rahmen der LMRO-Initiative der Europäischen Kommission und der OECD (2021) zeigt, dass Hochschulen vor allem damit gefordert sind, die Relevanz ihres Bildungsangebots kontinuierlich zu überprüfen, Arbeitsmarkttrends zu beobachten und ihre Curricula sowie Lehrmethoden und Unterstützungsangebote bei Bedarf anzupassen. In der Praxis zeigt sich bereits die laufende Analyse der Arbeitsmarktanforderungen als herausfordernd. Vor allem aber in der Umsetzung sehen sich viele Hochschulen eingeschränkt, wie etwa eine Befragung unter den Leitungen deutscher Hochschulen zeigt: Die Mehrheit beklagte fehlende finanzielle Ressourcen (95,2%), fehlende (technische) Ausstattung (78,2%), aber auch größere administrative Hürden (70,6%), fehlende Qualifikationen des Lehrpersonals (63,8%), unflexible Regelungen im Bereich der Lehrkapazität und Unterrichtsstunden (56,7%), fehlende Informationen über künftige Kompetenzanforderungen (35,4%), einschränkende Akkreditierungskriterien (33,3%) sowie andere rechtliche Einschränkungen (26,2%) (Burk & Hetze, 2020, S. 23).

Schließlich gilt auch das Antizipieren künftiger Arbeitsmarkttrends als herausfordernd, zumal Studierende für einen künftigen Arbeitsmarkt ausgebildet werden, dessen Erfordernisse sich aus gegenwärtigen Analysen immer nur mit gewissen Unsicherheitsfaktoren abschätzen lassen. Insofern muss auch die Frage gestellt werden, inwiefern

eine Fokussierung auf prognostizierte, zukünftige Arbeitsmarkterfordernisse überhaupt zweckmäßig und legitim ist, wenn sich bereits bei der Analyse gegenwärtiger Arbeitsmarktinformationen Probleme auftun. Hier mehren sich insbesondere auch kritische Stimmen, welche eine exzessive Abhängigkeit hochschulischer Bildungsprogramme von (zukünftigen) Arbeitsmarktanforderungen infrage stellen (Wheelahan & Moodie, 2021).

3. Interdisziplinäre, transversale und digitale Querschnittskompetenzen

In den vergangenen beiden Jahrzehnten konnten einige Trends in der Ausgestaltung hochschulischer Bildungsangebote beobachtet werden, welche teilweise der Anpassung an Arbeitsmarkterfordernisse geschuldet sind. Allen voran ist hier ein gesteigertes Augenmerk auf Multidisziplinarität und Interdisziplinarität zu nennen (siehe z. B. May Lee & Yuan, 2018), dies vor allem im Bereich technologischer und digitaler Kompetenzen. So konnte etwa die Entwicklung neuer interdisziplinärer Studienprogramme rund um das Fach Informatik beobachtet werden, die darauf abzielen, Informatiker*innen mit spezialisierten Kenntnissen in ausgewählten Anwendungsfeldern auszubilden – prominentestes Beispiel ist die Wirtschaftsinformatik, daneben haben sich auch Programme wie Bioinformatik, medizinische und Gesundheitsinformatik, oder jüngst soziale Informatik, herausgebildet (OECD, 2021). Zudem werden auch innerhalb der Curricula der Informatik (wie auch in anderen MINT-Fächern) zunehmend nicht traditionelle Kompetenzen angeboten, wie etwa im Bereich der klassischen Softskills (z. B. Teamarbeit, Leadership, interkulturelle Kommunikation) oder im Bereich der Sozialwissenschaften (z. B. Verständnis über die gesellschaftlichen Auswirkungen technologischer Innovationen) (Manzini, 2021; OECD, 2011; Shuman et al., 2005).

Des Weiteren werden auch traditionell informatikfremde Fachbereiche zunehmend mit Modulen zu digitalen Kompetenzen versehen. Je nach Hochschule und Studienprogramm reichen diese von grundlegenden Kompetenzen in der Nutzung des Internets und bestimmter Software bis hin zur Einführung in eine oder mehrere Programmiersprachen, dies auch in sozial-, wirtschafts-, oder geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen oder MINT-Fächern außerhalb der Informatik. Hierbei handelt es sich um „digitale Querschnittskompetenzen“, welche im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen. Nach Definition der OECD (2019, S. 79) können diese übercurricularen (digitalen und nicht digitalen) Querschnittskompetenzen als „transversale Kompetenzen“ bezeichnet werden, diese seien "(...) especially valued by employers (...) and can be transferred across different contexts (...) with the potential to reduce curriculum overload and encourage deeper understanding over time as it is inter-related with different topics or subjects". Diese Kompetenzen sind auch im Rahmenwerk der „future skills“ von Süssenbach et al. (2021) enthalten, welches spezialisierte digitale Kompetenzen (wie sie z. B. im Informatikstudium vermittelt werden) von „generischen digitalen Schlüsselkompetenzen“ unterscheidet. Über letztere sollte, nach Ansicht der Studienautor*innen, die Breite der Mitarbeitenden unabhängig vom Ausbildungsfach verfügen. Dazu

zählen grundlegende digitale Fähigkeiten wie die Nutzung bestimmter Software sowie auch Aspekte der digitalen Ethik, der digitalen Zusammenarbeit sowie des digitalen Lernens. Ebenso Teil dieser „future skills“ sind nicht digitale Schlüsselkompetenzen, wie klassische Softskills und „transformative Kompetenzen“ (letztere beziehen sich auf die Lösung gegenwärtiger Probleme wie jene, die durch den Klimawandel oder die COVID19-Pandemie verursacht werden).

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Vermittlung generischer digitaler Schlüssel- bzw. Querschnittskompetenzen. Wie die bereits angeführte Befragung der deutschen Hochschulleitungen durch Burk und Hetze (2020) zutage förderte, ist dies jener Bereich, den die Hochschulen als „wichtigstes Kompetenzfeld in den kommenden fünf Jahren“ erachten. Hierbei zeigt sich jedoch, dass die unterschiedlichen Disziplinen unterschiedlich stark aufgestellt sind: Während die MINT-Fächer aus Sicht der deutschen Hochschulleitungen bereits gut für die Vermittlung digitaler Querschnittskompetenzen ausgestattet sind, besteht noch stärkerer Handlungsbedarf in den Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften, aber auch in der Medizin, sowie teilweise im Ingenieurwesen. Die Frage, ob bereits neue Angebote zur Vermittlung digitaler Querschnittskompetenzen eingerichtet wurden, beantworteten 72 % der deutschen Hochschulleitungen positiv (davon knapp 80 % der öffentlichen Universitäten, 75 % der Fachhochschulen, knapp 61 % der spezialisierten Universitäten und knapp 71% der privaten Universitäten). Zumeist handelt es sich dabei jedoch um optionale Angebote – nur wenige der befragten Hochschulen verfügen über Module, die für alle Disziplinen (knapp 11 %) oder für mindestens ein Studienprogramm (knapp 30 %) verpflichtend sind. Besonders eklatant fällt dieses Ergebnis für die befragten öffentlichen Universitäten aus: Hier verfügt keine der Universitäten über Module, die über alle Disziplinen hinweg verpflichtend sind, und nur 17 % der Universitäten berichten über verpflichtende Module für mindestens ein Studienprogramm (Burk & Hetze, 2020, S. 29).

4. Methodisches Vorgehen

Der vorliegende Artikel knüpft insbesondere an die bereits erwähnten Studien von Burk und Hetze (2020) und, in stärkerem Maße, an Suessenbach et al. (2021) sowie an eine Untersuchung zur Integration transversaler Kompetenzen in Bachelorstudienprogrammen (Régent & Ecker, 2023) an. Insbesondere wird den Fragen nachgegangen, inwiefern 1) digitale Querschnittskompetenzen in den Bachelorstudienprogrammen öffentlicher nicht spezialisierter³ Universitäten (ab einer Größe von 10.000 Studierenden⁴) verankert sind, 2) inwiefern diese verpflichtend oder optional angeboten werden und 3) wie sie qualitativ ausgestaltet sind.

3 Spezialisierte Universitäten, wie etwa die Medizinischen oder Technischen Universitäten, wurden nicht in die Untersuchung einbezogen, um eine gewisse Homogenität und damit eine höhere Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

4 Die Eingrenzung mit Blick auf die Studierendenzahl wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit vorgenommen. Zudem spielten pragmatische Gründe eine Rolle (Portugal verfügt

Tab. 1: Stichprobe der öffentlichen, nicht spezialisierten Universitäten, Anzahl der Studierenden (gerundet, 2022) und Anzahl der untersuchten Programme (Quelle: eigene Darstellung)

Universitäten *	Anzahl der Studierenden	Anzahl der untersuchten Programme **
Österreich		
Universität Wien	90 000	54
Universität Graz	30 500	60
Universität Innsbruck	27 000	40
Johannes Kepler Universität Linz	21 000	20
Universität Salzburg	16 000	29
Universität Klagenfurt	12 000	16
Portugal		
Universität Lissabon	50 000	62
Universität Porto	31 000	26
Universität Coimbra	26 000	33
NOVA Universität Lissabon	20 000	29
Universität Minho	19 600	37
Universität Aveiro	14 000	27
Irland		
University College Dublin	33 000	118
University College Cork	20 000	114
National University of Ireland, Galway	19 000	58
Dublin City University	18 500	65
Trinity College Dublin	17 500	91
University of Limerick	17 000	54
Maynooth University	14 000	104

* Aus den insgesamt 22 öffentlichen Universitäten Österreichs wurden aufgrund der o.g. Definition 15 spezialisierte Universitäten (Medizinische Universitäten, Technische Universitäten, Universität für Bodenkultur, Wirtschaftsuniversität, Kunstuniversitäten etc.) aus der Stichprobe ausgeschlossen, ebenso wurde die Donauuniversität Krems mit unter 10.000 Studierenden (sowie aufgrund dessen, dass diese keine Bachelorprogramme anbietet) ausgeschlossen. Für Irland wurden alle 7 öffentlichen Universitäten berücksichtigt. In Portugal wurden aus den 13 öffentlichen, nicht spezialisierten Universitäten jene 7 mit unter 10.000 Studierenden ausgenommen.

** Alle angebotenen Bachelorprogramme abzüglich jener mit Verbindungen zur Studienrichtung Informatik

beispielsweise über eine Reihe kleinerer Universitäten, deren Curricula nicht bzw. nicht vollständig in englischer Sprache verfügbar sind)

4.1 Stichprobe

Zumal hier bereits erste Ergebnisse aus dem deutschen Hochschulraum verfügbar sind (Burk & Hetze, 2020), fokussiert die vorliegende Analyse in Anlehnung an Régent und Ecker (2023) auf österreichische, irische und portugiesische Hochschulen. Die Auswahl dieser drei Länder basiert insbesondere auf dem Ziel einer möglichst heterogenen Stichprobe, zumal sich deren Hochschulsysteme, wirtschaftlichen Bedingungen und Arbeitsmärkte maßgeblich unterscheiden (siehe Régent & Ecker, 2023), gleichzeitig aber auch eine gewisse Vergleichbarkeit aufweisen (alle drei sind Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, weisen eine ähnliche Größe auf, sind Vertragspartner der Bologna-Deklaration) sowie einen praktikablen Zugang ermöglichen (Abrufbarkeit der gesamten Curricula online auf Englisch und/oder Deutsch, Vorkenntnisse der Autorinnen).

In allen drei Ländern wurde eine Curricula-Analyse vorgenommen, wobei die Curricula aller Bachelorstudienprogramme der öffentlichen, nicht spezialisierten Universitäten ab 10.000 Studierenden untersucht wurden. Programme, welche eine Verwandtschaft zur Informatik aufweisen, wurden aus der Untersuchung ausgeschlossen, zumal in diesen Programmen spezialisierte digitale Kompetenzen vermittelt werden, die Curricula-Analyse sich jedoch auf generische Kompetenzen konzentriert. Insgesamt führte diese Auswahl zu einer Stichprobe von sechs österreichischen, sieben irischen und sechs portugiesischen Universitäten mit insgesamt 1.037 Bachelorstudiengängen.

4.2 Curricula-Analyse

Jedes Curriculum wurde auf das Vorhandensein von Modulen zu digitalen Querschnittskompetenzen untersucht. Dazu wurde eine qualitative, deduktive Kodierungsstrategie angewandt, mittels welcher das empirische Material nach einem vorab definierten Kodierschema durchsucht wurde (siehe z. B. Flick, 2002; Früh, 2017). Als Kodierschema diente die von Suessenbach et al. (2021) erstellte Taxonomie zu „generischen digitalen Schlüsselkompetenzen“, welche aus fünf Sub-Kategorien besteht (siehe Tab. 2).

Die Untersuchung folgte einer dreiteiligen Vorgehensweise: (1) Titel und Beschreibung des jeweiligen Studienprogramms wurden analysiert; (2) Titel und Beschreibung des jeweiligen Kursmoduls (über 5 ECTS) wurden untersucht und mit dem Kodierschema abgeglichen; (3) sobald ein Kode auf ein Modul angewendet werden konnte, wurde es entsprechend kodiert und kategorisiert.

Ein solcher Ansatz ist grundsätzlich geeignet, die inhaltliche Integration digitaler Querschnittskompetenzen auf einer makrodidaktischen Ebene der drei Hochschulsysteme zu untersuchen. Allerdings müssen auch einige methodische Einschränkungen vorausgeschickt werden: Zum einen unterscheidet sich die Analyseebene, also die

Tab. 2: Sub-Kategorien und Beschreibung des der Curricula-Analyse zugrundeliegenden Kodierschemas (Quelle: Suessenbach et al., 2021, S. 6)

Kategorie	Sub-Kategorie	Beschreibung
digitale Schlüsselkompetenzen	Digital Literacy	Beherrschen von grundlegenden digitalen Fähigkeit, z.B. sorgsamer Umgang mit digitalen persönlichen Daten, Verständnis von grundlegenden Sicherheitsregeln im Netz, Nutzen gängiger Software
	Digital Ethics	Kritisches Hinterfragen von digitalen Informationen und Auswirkungen des eigenen digitalen Handelns sowie entsprechende ethische Entscheidungsfindung
	Digitale Kollaboration	Nutzung von Onlinekanälen zur effizienten Interaktion, Kollaboration und Kommunikation mit anderen; effektive und effiziente Zusammenarbeit unabhängig von räumlicher Nähe; angemessene Etikette bei digitaler Kommunikation
	Digital Learning	Verständnis und Einordnen digitaler Informationen; Deutung von Informationen unterschiedlicher digitaler Quellen; Aufbau von Wissen in ausgewählten Themengebieten; Nutzung von Lern-Software
	Agiles Arbeiten	Nutzerorientierte, selbstverantwortliche und iterative Zusammenarbeit in Teams unter Nutzung agiler Arbeitsmethoden

Tab. 3: Beispiel aus dem Analyseraster (Quelle: eigene Darstellung)

Studienprogramm	ECTS	Modultitel	Modulbeschreibung	Verpflichtend	Sub-Kategorie
International Business Administration (JKU Linz)	6,00	Introduction to Software Development with Python	Knowledge of foundations of programming concepts and paradigms. Ability to use different programming environments. Knowledge regarding syntax of python, data structures (data types, variables, operators, strings, lists, dictionaries) and control structures (case differentiation, clauses, switches and loops), standard I/O, functions and exception handling, file system, important libraries for data analysis	ja	Digital Literacy

Titel und Beschreibungen der Studienprogramme und Module, teilweise sehr deutlich zwischen den Ländern und auch zwischen den Universitäten. Des Weiteren basiert die qualitative Anwendung eines Kodierschemas auf empirisches Material immerzu auf theoretischen Überlegungen, allerdings spielen auch die Interpretationen der For-

scherin bzw. des Forschers eine Rolle – ein Aspekt, der allen qualitativen Methoden zu eigen ist. Im Übrigen wurden die gesammelten Daten – primär aufgrund ihrer Komplexität sowie im Sinne der Vergleichbarkeit zwischen den drei Ländern – überwiegend quantitativ ausgewertet. Ein derartiger Methodenmix ist eher selten, kann aber als etabliert und berechtigt anerkannt werden (siehe z. B. Fakis et al., 2014).

5. Ergebnisse

Die Curricula-Analyse zeigte zunächst, dass die untersuchten Hochschulen sehr individuell mit der Verankerung von Modulen zu digitalen Querschnittskompetenzen umgehen. Manche Universitäten tendieren eher dazu, diese direkt in den Bachelorstudienprogrammen (teilweise als verpflichtende Module) zu verankern, andere wiederum bieten diese stärker über optionale Erweiterungsstudien, Erweiterungscurricula oder andere Formen von Wahl(pflicht-)fächern an. Dabei zeigt sich die Tendenz, dass jene Universitäten, die stärker auf außercurriculare Angebote setzen, weniger einschlägige Kursmodule innerhalb der Curricula aufweisen – so insbesondere bei den Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Porto, Minho und dem University College Dublin; die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt hingegen verfügt über außercurriculare Angebote zu digitalen Querschnittskompetenzen und weist gleichzeitig den höchsten österreichischen Wert an Bachelorprogrammen auf, welche digitale Querschnittskompetenzen innerhalb ihrer Curricula anbieten (über 31 % der Programme, wobei deutlich über ein Drittel der Module verpflichtend sind, siehe Tab. 5). Der Fokus der vorliegenden Untersuchung bezieht sich ausschließlich auf jene Module, die innerhalb der Curricula angeboten werden, und können in Tabelle 5 im Überblick eingesehen werden.

5.1 Anteil der Bachelorprogramme mit Digital-Skill-Modulen

Zunächst wurde untersucht, welcher Anteil aller Bachelorprogramme Module zu digitalen Querschnittskompetenzen aufweist. Im Vergleich der drei Hochschulsysteme zeigt sich, dass Portugal mit einem Mittelwert von fast 35 % aller Programme deutlich vor Österreich (14,9 %) und Irland (4,5 %) liegt. Das heißt, im Schnitt weist dort quer über alle untersuchten Universitäten hinweg über ein Drittel aller Programme Digital-Skill-Module auf.

Allerdings wurde auch eine gewisse Heterogenität innerhalb der drei nationalen Hochschulsysteme ersichtlich, welche zwischen portugiesischen Universitäten am stärksten ausfällt (die Standardabweichung liegt bei 35,2 %, die individuellen Werte pro Universität reichen von zwischen 7,7 % an der Universität Porto und 100 % an der Universität Aveiro, was bedeutet, dass alle untersuchten Curricula an der Universität Aveiro mindestens ein Modul zu digitalen Querschnittskompetenzen aufweisen). Im Gegensatz dazu fallen die Unterschiede zwischen den österreichischen Universitäten vergleichsweise gering aus, die Standardabweichung liegt ebenso bei 8,3 %, die Werte reichen von 9,3 % an der Universität Wien bis hin zu 31,3 % an der österreichischen

Vorreiterin, der Alpen Adria Universität Klagenfurt. In Irland liegt die Standardabweichung mit 4,9 % deutlich niedriger, wobei zwei Universitäten (University College Cork und Trinity College Dublin) in keinem Programm Module zu digitalen Querschnittskompetenzen anbieten, an der Maynooth University hingegen über ein Achtel aller Programme.

In Tabelle 4 werden jeweils die fünf Universitäten mit dem höchsten bzw. dem niedrigsten Anteil an Programmen mit Modulen zu digitalen Querschnittskompetenzen aufgelistet. Auch hier zeigt sich die führende Rolle portugiesischer Universitäten: Vier der fünf Universitäten mit den höchsten Anteilen sind aus Portugal, während alle fünf Universitäten mit den niedrigsten Anteilen irisch sind. In beiden Rankings findet sich keine österreichische Universität, deren Anteile sich allesamt im Mittelfeld der drei Länder bewegen.

Die Gründe für diese Unterschiede sind vielfältig. Die vorliegende Untersuchung zielt auf jene Module ab, die direkt in den Curricula verankert sind. An den irischen Universitäten zeigt sich, dass Module zu digitalen und auch nicht digitalen generischen bzw. Querschnittskompetenzen häufiger in Form von Erweiterungscurricula oder frei wählbaren Fächern angeboten werden, während sich die Curricula selbst auf die jeweiligen Fachthemen beschränken. In Portugal und Österreich hingegen sind digitale und nicht digitale Schlüsselkompetenzen häufiger als (verpflichtende) Module innerhalb der Curricula vorzufinden (Régent & Ecker, 2023, S. 324 f.). Für das insgesamt bemerkenswerte Abschneiden portugiesischer Universitäten mögen zudem die nationale Initiative zur Steigerung digitaler Kompetenzen in der Bevölkerung (INCoDE.2030⁵) und deren begleitenden Maßnahmen eine Rolle spielen, welche aufgrund des bislang bescheidenen Abschneidens Portugals in einschlägigen EU-Rankings (z. B. Digital Economy and Society Index) verstärkt verfolgt und auch die Hochschulen zu einer stärkeren Vermittlung digitaler Kompetenzen angehalten wurden.

Tab. 4: Top 5 Universitäten nach Anteil an Programmen mit Modulen zu digitalen Querschnittskompetenzen (Quelle: eigene Darstellung)

Universität Aveiro	100,00
NOVA Universität Lissabon	48,28
Alpen Adria Universität Klagenfurt	31,25
Universität Lissabon	24,19
Universität Coimbra	21,21
National University of Ireland, Galway	0,00
Trinity College Dublin	0,00
Dublin City University	1,54
University College Cork	3,51
University College Dublin	7,63

5 siehe https://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/incode2030_en.pdf

5.2 Auswertung nach Studienfeldern

Auch die Auswertung nach Studienfeldern, in denen die Module zu digitalen Querschnittskompetenzen angeboten werden, unterscheidet sich. Naturgemäß spielen dabei der Fokus und das Studienangebot der jeweiligen Universität eine zentrale Rolle, darüber hinaus lassen sich auch Unterschiede zwischen den drei Hochschulsystemen festmachen (Abb. 1). Betrachtet man die portugiesischen Hochschulen, so zeigt sich ein klarer Schwerpunkt auf den ingenieurwissenschaftlichen und technischen Studienrichtungen: Über 44 % aller Module werden in diesen Studienrichtungen angeboten, gefolgt von den naturwissenschaftlichen Fächern mit nahezu 27%. Knappe 21 % entfallen immerhin auf die Geistes- und Bildungswissenschaften. Weit dahinter befinden sich die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften mit nur knapp über 7 % aller Module sowie die kleinste Kategorie der Rechtswissenschaften mit knapp 1,5 % aller Module.

Auch an den österreichischen Universitäten liegen die ingenieurs- und technischen sowie die Naturwissenschaften vorne mit je knapp 29 %. Im Gegensatz zu Portugal liegt hier jedoch ein stärkerer Akzent auf den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften mit 21,4 % aller relevanten Module, auch die Rechtswissenschaften fallen mit 7,14 % deutlich stärker aus, die Geistes- und bildungswissenschaftlichen Fächer mit knapp 14,3 % jedoch schwächer. In Irland hingegen ist eine gleichmäßigere Aufteilung zu beobachten, wobei auffällig ist, dass im Unterschied zu den anderen beiden Ländern hier nur 10 % der Module in den ingenieurwissenschaftlichen und technischen Fächern angeboten werden. Der Fokus liegt hier vielmehr auf den Natur-, Sozial- und

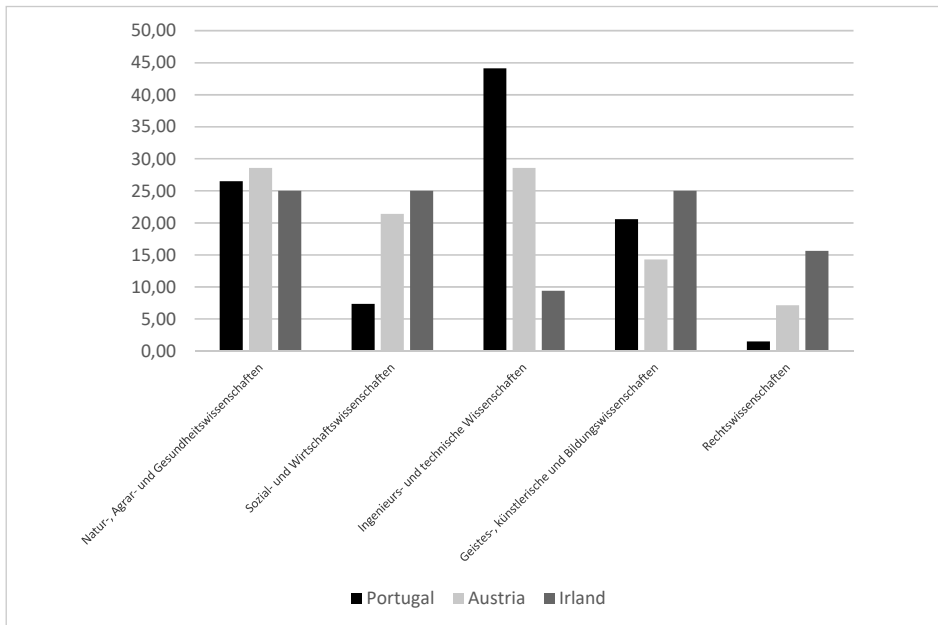


Abb. 1: Anteil Digitaler Skill-Module nach Studienfeld und Land (Quelle: eigene Darstellung)

Wirtschaftswissenschaften sowie den geisteswissenschaftlichen Fächern mit je einem Viertel aller Module. Ebenso schneiden die rechtswissenschaftlichen Fächer in Irland deutlich besser ab als in den anderen beiden Ländern: Knapp 16 % aller Module werden dort angeboten.

5.3 Anzahl der Module, verpflichtende Module und ECTS-Vergabe

Des Weiteren wurde die absolute Anzahl an Digital-Skill-Modulen an den untersuchten Universitäten erhoben. Auch hier zeigen sich die sieben österreichischen Universitäten am wenigsten heterogen, bei einem Mittelwert von 6,7 Modulen pro Universität liegt die Standardabweichung hier bei 2,5 Modulen (im Vergleich: Portugal: 16,2 bei einem Mittelwert von 18; Irland: 20 bei einem Mittelwert von 11,7). Es ist festzuhalten, dass die Anzahl der angebotenen Module nicht mit der Größe der Universität (gemessen an der Anzahl der Studierenden sowie der Anzahl der insgesamt angebotenen Bachelorprogramme) korreliert. Wie bereits weiter oben angemerkt, zeichnet sich hingegen ein negativer Zusammenhang mit Umfang und Inhalt diverser extracurricularer Angebote ab.

Im Lichte der Bedeutung digitaler Querschnittskompetenzen für die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen ist vor allem die Frage relevant, ob die entsprechenden Module innerhalb der Curricula für die Studierenden verpflichtend angeboten werden. Die Anteile der verpflichtenden Module an allen angebotenen Digital-Skill-Modulen divergieren besonders stark in Irland und bewegen sich zwischen 0 (Maynooth University) und 100 % (Dublin City University, allerdings bei nur einem angebotenen Modul). Der Mittelwert über alle irischen Universitäten hinweg liegt bei einem Anteil von 52 %. Höher fällt dieser Mittelwert in den anderen beiden Ländern aus, hier bewegt er sich bei knapp unter (Portugal) bzw. knapp über (Österreich) 60 % verpflichtender Module. Auch weisen beide Länder in dieser Hinsicht eine etwas geringere Heterogenität zwischen den Universitäten auf, in Portugal liegen die Werte zwischen 20,9 % (Universität Lissabon) und 100 % (Universität Porto), in Österreich gar zwischen 33,3 % (Universität Innsbruck) und 100 % (Universität Salzburg).

Schließlich wurden auch maßgebliche Unterschiede in der ECTS-Vergabe für Module zu digitalen Querschnittskompetenzen festgestellt, dies sowohl zwischen als auch innerhalb der drei Länder, wobei für jede Universität ein Durchschnittswert über alle relevanten Module hinweg berechnet wurde. Am schwächsten fallen die Unterschiede in Portugal aus, die ECTS-Vergabe weicht nur geringfügig zwischen den Universitäten ab (Standardabweichung von 0,7 ECTS bei einem Mittelwert von 6,52 ECTS). Deutlichere Abweichungen zeigen sich hingegen in Österreich (Standardabweichung von 2,3, Mittelwert 11 ECTS), wo beispielsweise die Universität Innsbruck im Schnitt 7,5 ECTS pro Modul vergibt, die Universität Graz hingegen beinahe doppelt so viel (14,5 ECTS).

Auch Irland weist eine relativ hohe Heterogenität bei der ECTS-Vergabe auf. Die Durchschnittswerte der hier berücksichtigten Module liegen zwischen 6 ECTS (University of Limerick) und 10 ECTS (University College Dublin, University College

Cork, Dublin City University)), wobei angemerkt werden muss, dass insbesondere an der Dublin City University einige Module durch das hier auferlegte Analyseraster fielen, da sie mit nur 5 ECTS-Punkten versehen sind.

Tab. 5: Übersicht Digital-Skills-Module in den Bachelor-Curricula der untersuchten Universitäten (Quelle: eigene Darstellung)

Universität	Anteil an Programmen mit Modulen zu Digital Skills (in %)	Anzahl an Digital-Skills-Modulen	Anzahl an vorgefundenen Sub-Kategorien	Mittelwert an ECTS pro Digital-Skill-Modul	Anzahl an verpflichtenden Digital-Skill-Modulen	Anteil verpflichtender Module (in %)
Universität Lissabon	24,19	35	1	6	1	2,86
Universität Porto	7,69	2	2	6	2	100,00
Universität Coimbra	21,21	11	2	6,34	3	27,27
NOVA Universität Lissabon	48,28	14	1	6,12	12	85,71
Universität Minho	8,11	3	2	7,75	2	66,67
Universität Aveiro	100,00	40	1	6,92	30	75,00
Durchschnitt Portugal	34,91	18	1,50	6,52	8,33	59,59
Universität Wien	9,26	9	1	10,44	5	55,56
Johannes Kepler Universität Linz	10,00	9	1	10,29	7	77,78
Universität Graz	15,00	7	1	14,5	4	57,14
Universität Innsbruck	10,00	3	1	7,5	1	33,33
Paris Lodron Universität Salzburg	13,79	4	2	11	4	100,00
Alpen Adria Universität Klagenfurt	31,25	8	1	12,43	3	37,50
Durchschnitt Österreich	14,88	6,67	1,17	11,03	4,00	60,22
University College Dublin	7,63	15	2	10	1	6,67
University College Cork	3,51	5	2	10	4	80,00
National University of Ireland, Galway	0,00	0	0		0	
Dublin City University	1,54	1	1	10	1	100,00
Trinity College Dublin	0,00	0	0		0	
University of Limerick	9,26	7	2	6	2	28,57
Maynooth University	12,50	57	1	7,5	0	0,00
Durchschnitt Irland	4,47	11,67	1,00	8,38	1,17	52,14

Augenscheinlich sind auch die Unterschiede in der ECTS-Vergabe zwischen den drei Ländern, zumal der portugiesische Durchschnittswert beinahe nur die Hälfte des österreichischen und zwei Drittel des irischen Werts ausmacht. Wie aus Régent und Ecker (2023, S. 324) hervorgeht, steht dies im Einklang mit den durchschnittlichen ECTS-Werten, welche allgemein für die Module zu transversalen Kompetenzen (inklusive Softskills und „transformativer Skills“) für die drei Länder erhoben wurden (Portugal: 6,2; Österreich: 11,25; Irland: 10,15). Hieraus zeigt sich, dass die Module zu digitalen Querschnittskompetenzen im Schnitt in Portugal sogar um 0,32 ECTS höher, in Österreich hingegen um 0,22 ECTS und Irland sogar um 1,77 ECTS niedriger bewertet wurden als jene zu allgemeinen transversalen Kompetenzen.

5.4 Untersuchte Subkategorien und qualitative Charakteristika der erhobenen Module

Die Module wurden nach den im Kodierschema zugrundeliegenden fünf Subkategorien nach Suessenbach et al. (2021) eingeteilt (siehe Abb. 2). Hier zeigte sich vordergründig und quer durch alle drei untersuchten Länder eine starke Dominanz der Subkategorie „digital literacy“: Insgesamt 206 und damit 90 % aller kodierten Module waren dieser Subkategorie zuzuordnen, damit ist sie deutlich stärker in den Curricula repräsentiert als alle anderen Subkategorien. Im Gegensatz dazu waren „digitale Kollaboration“ und „agiles Arbeiten“ gar nicht in den universitären Curricula vertreten. Auch zur Subkategorie „digitales Lernen“ waren lediglich zwei Module zu finden, zu „digital ethics“ immerhin 12. Mit Blick auf die untersuchten Länder zeigte Portugal eine größere Vielfalt der vermittelten digitalen Kompetenzen gemessen an der Anzahl der vorgefundenen Subkategorien, immerhin wurden zwei Module an portugiesischen Universitäten auch mit der in den anderen beiden Ländern nicht vertretenen Subkategorie „digitales Lernen“ kodiert. Beide erhobenen Module sind Teil zweier bildungswissenschaftlicher Studienfächer und thematisieren explizit die Nutzung digitaler Tools und digitaler Informationen im Distanzunterricht.

Die Subkategorie „digital ethics“ wurde im Rahmen der vorliegenden Analyse vor allem auf jene curricularen Inhalte angewendet, welche Aspekte wie digitale Entscheidungsfindung, Computerrecht, Computersicherheit, Datenschutzfragen oder ethische Fragen digitaler Technologien beinhalten. Die meisten der erhobenen „digital ethics“-Module werden in rechtswissenschaftlichen Curricula angeboten, wie beispielsweise das Modul „Technology Law and Society“ im Studiengang „Law and Society“ an der Dublin City University, welches die rechtlichen Regulatorien von digitalen Technologien und deren Auswirkungen auf soziale Institutionen beleuchtet.

Die am stärksten repräsentierte Subkategorie „digital literacy“ deckt hingegen eine größere Bandbreite an digitalen Kompetenzen ab. Das Spektrum reicht von der Vermittlung allgemeiner Internet- und Softwarekompetenzen bis hin zur Einführung ins Programmieren und das Erlernen einer Programmiersprache. Dementsprechend war diese Subkategorie auch quer durch alle Studienrichtungen zu finden. Zur Illustration

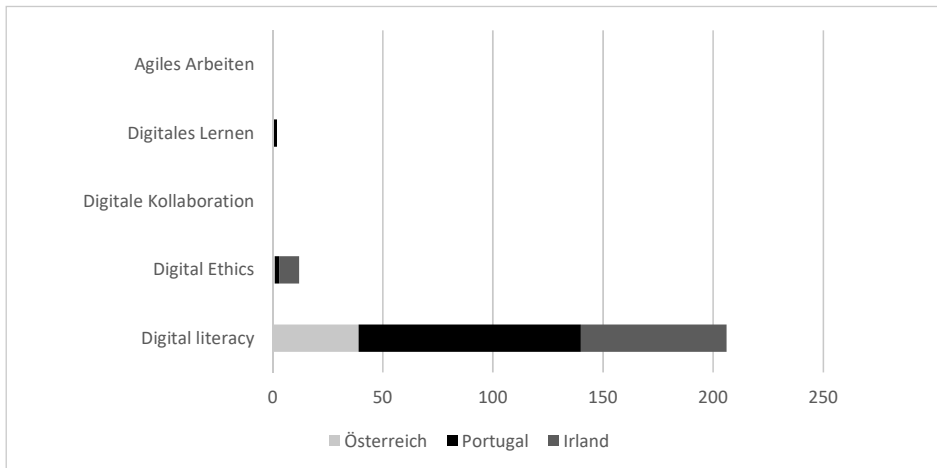


Abb. 2: In den Bachelorprogrammen vorgefundene Subkategorien an digitalen Querschnittskompetenzen nach Land (Kategorisierung nach Suessenbach et al., 2021; Quelle: eigene Darstellung)

der Bandbreite der Subkategorie sollen in Folge einzelne Beispiele exemplarisch dargestellt werden:

- An der Universität Aveiro wird im Bachelorprogramm „Accounting“ das Modul „Organisational informatics“ unterrichtet, das vor allem einen Einblick in Informationssysteme sowie in das Arbeiten mit Programmen zur Tabellenkalkulation (z. B. Excel) bietet;
- Am University College Cork sieht das Bachelorprogramm „Geographic and archeologic studies“ das Modul „Introduction to Computer Systems“ vor, das vor allem einen Überblick über allgemeine Prinzipien von Computersystemen und dem Internet verschafft;
- Die Universität Graz bietet im Fach „European Ethnology“ das Modul „Information Modelling“ an, in dem eine Einführung in die digitale Daten- und Textmodellierung erfolgt;
- Die Universität Aveiro bietet im Bachelorprogramm „Meereswissenschaften“ das Modul „Programming in Matlab“ an, bei dem die Studierenden erlernen, ein Matlab-Programm zur Lösung einfacher Probleme zu schreiben;
- An der NOVA Universität Lissabon wird im Bachelorprogramm „Rechtswissenschaften“ das Modul „Programming for Lawyers“ angeboten, im Rahmen dessen die Studierenden die Programmiersprache Python erlernen und technische Lösungen für rechtswissenschaftliche Problemstellungen kennenlernen;
- Auch an der Johannes Kepler Universität Linz wird die Programmiersprache Python vermittelt, und zwar im Bachelorstudium „Betriebswirtschaftslehre“ mit dem verpflichtenden Modul „Introduction to Software Development with Python“.

Die qualitativen Unterschiede, welche im Rahmen der vorliegenden Analyse in der Subkategorie „digital literacy“ vorgefunden wurden, sind nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass die Subkategorie mit der Beschreibung „Beherrschen von grundlegenden digitalen Fähigkeiten (...)“ (Suessenbach et al., 2021) durchaus breit gefasst ist. In ihrer empirischen Anwendung zeigte sich auch, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, was genau „grundlegende digitale Fähigkeiten“ seien. Während die Autorinnen und Autoren des Rahmenwerks vorwiegend die „Nutzung gängiger Software“ (ibid.) anvisiert hatten, zeigte sich aus der empirischen Analyse, dass dies zwar nach wie vor an vielen der untersuchten Universitäten der Hauptfokus einschlägiger Module ist; allerdings zeichnet sich ab, dass immer mehr Universitäten auch in etlichen gänzlich informatikfremden Bereichen einführende Datenmodellierungs- und Programmierkenntnisse vermitteln. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Trend sich weiterhin verstärken wird.

Dass die Subkategorie „digital literacy“ im Vergleich zu den vier anderen Subkategorien in der empirischen Anwendung so dominant ausfiel, ist nicht nur auf deren Breite, sondern auch auf den Charakter der übrigen Subkategorien zurückzuführen, handelt es sich dabei doch in hohem Maße um Kompetenzen, welche im universitären Umfeld stärker implizit vermittelt werden und nicht zwingend im Rahmen eines eigenen Kursmoduls. Dies ist insbesondere in den Subkategorien „digitale Kollaboration“, „digitales Lernen“ und „agiles Arbeiten“ der Fall, welche in der vorliegenden Curricula-Analyse nur schwach bis gar nicht vertreten waren. Inhalte wie beispielsweise „effektive und effiziente Zusammenarbeit unabhängig von räumlicher Nähe“, „Nutzung von Lern-Software“, „(...) Zusammenarbeit in Teams unter Nutzung agiler Arbeitsmethoden“ (Suessenbach et al., 2021, siehe Tab. 2) werden in der Regel im Rahmen eines Universitätsstudiums – dies insbesondere verstärkt seit den Pandemiebedingungen in der Präsenzlehre – eher informell durch den Austausch mit Lehrenden und Studierenden geübt.

6. Zusammenfassung

Angesichts der wachsenden Bedeutung digitaler Skills in sämtlichen Beschäftigungsfeldern ging der vorliegende Beitrag der Frage nach, inwiefern europäische Hochschulen digitale Querschnittskompetenzen innerhalb ihres Studienangebots vermitteln. Dazu wurden die Curricula von 1.037 Bachelorstudiengängen (ohne informatikverwandte Studiengänge) an 19 öffentlichen, nicht spezialisierten Universitäten in Österreich, Irland und Portugal anhand eines Kodierschemas nach Suessenbach et al. (2021) analysiert.

Dabei zeigten sich wesentliche Unterschiede zwischen den drei untersuchten Ländern: Portugal weist mit einem Mittelwert von 35 % über alle untersuchten Universitäten hinweg mit Abstand den höchsten Anteil an Bachelorprogrammen auf, welche Module zu digitalen Querschnittskompetenzen anbieten – dies vordergründig in ingenieurs- und naturwissenschaftlichen, aber auch in geisteswissenschaftlichen Fächern. In Österreich werden hingegen nur in knapp 15 % der untersuchten Pro-

gramme Module zu digitalen Querschnittskompetenzen angeboten, in Irland gar nur in unter 5 % aller Studienprogramme. Auch in Österreich liegt dabei der Schwerpunkt auf natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern, allerdings fällt auch ein hoher Anteil auf die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. In Irland hingegen liegt der Fokus neben den Naturwissenschaften auf den Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, ebenso findet sich ein größerer Anteil in den Rechtswissenschaften. In allen drei Ländern sind nur etwas mehr als die Hälfte der Module verpflichtend. Ein herausragendes Beispiel ist etwa das Modul „Introduction to Software Development with Python“ im Bachelorprogramm Betriebswirtschaftslehre an der Johannes Kepler Universität Linz, das die Studierenden in der Studieneingangsphase verpflichtend zu absolvieren haben. Angesichts der wachsenden Bedeutung digitaler und Datenkompetenzen für künftige Berufseinsteiger*innen unabhängig von der Studienfachrichtung wird es bedeutend sein, zusehends verpflichtende Module innerhalb der Curricula anzubieten, um einen möglichst breiten Zugang zu diesen Kompetenzen zu gewährleisten. Dazu werden Hochschulen unterschiedliche und mitunter individuelle Wege finden müssen, um die Lehrinhalte und -methoden angesichts des schnelllebigen technologischen Fortschritts anpassen zu können. Ebeling et al. (2022) zeigen hierfür etwa für den deutschen Hochschulraum Beispiele auf – weitere einschlägige Forschung wird nötig sein.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie beschränken sich auf jene Module zur Vermittlung generischer digitaler Kompetenzen, welche innerhalb der Curricula angeboten werden. Wenngleich davon ausgegangen werden kann, dass intracurriculare Angebote – selbst mit optionalem Charakter – eine breitere Nachfrage erfahren als extracurriculare Angebote, so besteht dennoch weiterer Forschungsbedarf, um das Zusammenspiel zwischen intra- und extracurricularen Angeboten zu beleuchten. Dieses erscheint zumindest in gewissem Maße kulturell geprägt zu sein. So ist das durchwegs bescheidene Abschneiden irischer Universitäten in der vorliegenden Studie möglicherweise dadurch begründet, dass extracurriculare Angebote stärker angenommen werden und daher weniger auf (verpflichtende) intracurriculare Module gezählt wird als etwa an österreichischen und portugiesischen Universitäten. Auch besteht Forschungsbedarf hinsichtlich der Zusammenhänge mit hochschul- und bildungspolitischen Maßnahmen, wie beispielsweise der portugiesischen Initiative INCoDE.2030.

Die in der vorliegenden Studie vorgenommene Curricula-Analyse eignet sich, um eine erste Bestandsaufnahme vorzulegen und Evidenzen zur inhaltlichen Integration digitaler Querschnittskompetenzen auf makro-didaktischer Ebene zu schaffen. Aussagen über die Effektivität der gefundenen Angebote können jedoch nicht getroffen werden; ebenso wenig wurden die unterschiedlichen Lehrmethoden oder die Erfahrungs- bzw. Lernbedingungen Studierender berücksichtigt, was künftig weiteren Forschungsbedarf schafft.

Literatur

- Ayoubi, R. M., Alzarif, K. & Khalifa, B. (2017) 'The employability skills of business graduates in Syria.' *Education + Training*, 59(1), 61–75.
- Binder, D., Dibiasi, A., Schubert, N. & Zaussinger, S. (2021). *Entwicklungen im MINT-Bereich an Hochschulen und am Arbeitsmarkt*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2020). *Universitätsbericht 2020*.
- Burk, M. & Hetze, P. (2020). *Hochschul-Barometer. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen, Ausgabe 2020*. <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-barometer-2020>
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields. *American Sociological*, 48, 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dondi, M., Klier, J., Panier, F. & Schubert, J. (2021). *Defining the skills citizens will need in the future world of work*. *Public & Social Sector Practice*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work>
- Ebeling, J., Koch, H. & Roth-Grigori, A. (2022). *Data Literacy Education an deutschen Hochschulen. Kompetenzerwerb im kritischen Umgang mit Daten*. Essen: Stifterverband.
- Egner, T. (2018). *Digitale Geschäftsmodelle in der Steuerberatung*. Wiesbaden: Springer.
- Europäische Kommission. (2020). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025* (COM(2020) 625). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DCo625&from=EN>
- Fakis, A., Hilliam, R., Stoneley, H. & Townend, M. (2014). Quantitative analysis of qualitative information from interviews: A systematic literature review. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(2), 139–161.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Hamburg: Rohwolt.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (9. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kitagawa, F., Barrioluengo, M. S. & Uyarra, E. (2016). Third Mission as Institutional Strategies: Between Isomorphic Forces and Heterogeneous Pathways. *Science and Public Policy*, 43(6). 736–750.
- Kornwachs, K. & Stehr, N. (2021). *Die Frage der Qualifizierung in einer digitalisierten Gesellschaft*. Leibniz: Informationszentrum Wirtschaft. <https://doi.org/10.1007/s10273-021-2822-8>
- Kuba, S. (2017). *Arbeitsmarkteffekte der Digitalisierung*. AK Policy Paper. Arbeiterkammer Wien. https://wien.arbeiterkammer.at/service/studien/digitalerwandel/AK_Policy_Paper__Arbeitsplatzeffekte.html
- Manzini, R. (2021). Teaching and learning transversal competences in management engineering. In: B. M. Zunk & A. Omazic (Eds.), *Proceedings of the 14th EPIEM Conference 2021* pp. 17–23. https://www.tugraz.at/fileadmin/user_upload/Institute/BWL/Home/Startseite_Topics/20210601_Proceedings_of_the_14th_EPIEM_Conference_V_1.o_Final_Published.pdf

- May Lee, R. & Yuan, Y. (2018). Innovation education in China: Preparing attitudes, approaches, and intellectual environments for life in the automation economy. In N. W. Gleason (Ed.), *Higher education in the ear of the fourth industrial revolution* (pp. 93–120). Singapore: Palgrave MacMillan.
- Morandini, M. C., Thum-Thysen, A. & Vandeplas, A. (2020). *Facing the digital transformation: are digital skills enough?* Economic Brief 054/July 2020. European Commission. doi:10.2765/846577
- Moukoulis, V., Nerdinger, F. W., Görs, P. K., Koevel, A., Traum, A., Zimmer, M. & Ziehmer, H. (2021). Auswirkungen der Digitalisierung auf die Arbeit im Dienstleistungssektor am Beispiel der Steuerberatung. In W. Bauer, S. Mütze-Niewöhner, S. Stowasser, C. Zanker & N. Müller (Hrsg.), *Arbeit in der digitalisierten Welt* (S. 67–80). Berlin: Springer Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62215-5_1
- OECD (2011). *Skills for Innovation and Research*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264097490-en>.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*. Available online: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Available online: <https://data.oecd.org/emp/employment-by-education-level.htm#indicator-chart>
- Peneder, M., Bock-Schappelwein, J., Firgo, M., Fritz, O. & Streicher, G. (2016). *Österreich im Wandel der Digitalisierung*. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/main.jart?content-id=1454619331110&publikation_id=58979&detail-view=yes
- Peneder, M., Firgo, M. & Streicher, P. (2019). Digitalisierung in Österreich. Eine Standortbestimmung. *WIFO-Monatsberichte*, 92(6), 447–457. https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=61863&mime_type=application/pdf
- Régent, V. & Ecker, B. (2023). Transversal skills in higher education curricula: Empirical evidence from Austria, Ireland and Portugal. In B. Dallago & S. Casagrande (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Comparative Economic Systems* (S. 305–329). London: Routledge.
- Sarfraz, I., Rajendran, D., Hewege, C. & Mohan, M. D. (2018). An exploration of global employability skills: a systematic research review. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 9(1), 63–88.
- Seidel, C. (2021). Digitaler Wandel im Recht – nur LegalTech oder viel mehr? In J. Schmitt, (Hrsg.), *Digitale Wandel – Einsichten in aktuelle Phänomene*, 26–29. Aschaffenburg: Technische Hochschule.
- Shuman, L. J., Besterfield-Sacre, M. & McGourty, J. (2005). The ABET “professional skills” – Can they be taught? Can they be assessed? *Journal of engineering education*, 94(1), 41–55.
- Singh, R., Chawla, G., Agarwal, S. & Desai, A. (2017) Employability and innovation: development of a scale. *International Journal of Innovation Science*, 9(1), 20–37.
- Suessenbach, F., Winde, M., Klier, J. & Kirchherr, J. (2021). *Future skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*. Diskussionspapier Nr. 3. Essen: Stifterverband.
- Tegtmeier, P. (2021). *Informationsbezogene Tätigkeiten im digitalen Wandel. Arbeitsmerkmale und Technologieeinsatz*. baua: Preprint, <https://doi.org/10.21934/baua:preprint20210115>

- Veiga, A., Magalhães, A., & Amaral, A. (2019). Disentangling policy convergence within the European Higher Education Area. *European Educational Research Journal*, 18(1), 3–18.
- Wedenig, P., Zenz, D., Niederl, A., Kirschner, E., Habsburg-Lothringen, C., Gstinig, K., Janisch, D. & Katz, N. (2017). *Digitalisierung der Arbeitswelt am Beispiel Kärnten. Endbericht*. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2017_ams-kaernten_Digitalisierung_Arbeitswelt-KTN.pdf
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212–228.

Die digitale Universität als postorganisationale Organisation?

„Uncertainty“ als Anlass für ein „Update“ traditioneller institutioneller Erfolgsfaktoren

Paul Reinbacher

Knowledge would be fatal. It is the uncertainty that charms one. A mist makes things wonderful. (Oscar Wilde, *The Picture of Dorian Gray*)

Der folgende Beitrag nimmt als Ausgangspunkt die Beobachtung, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Steuerungs- und Organisationsmodelle im Universitätsbetrieb verändert haben. Dieser Gemeinplatz der Hochschulforschung wird in einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ (klassisch: von Foerster, 1981) gesellschafts- und organisationstheoretisch re-interpretiert. Das Ergebnis ist ein neuer theoretischer Blick auf vorliegende Befunde.¹

Einerseits sind ideale Vorstellungen universitärer Steuerung und Organisation durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst. Andererseits gibt es gesellschaftliche Voraussetzungen für reales Funktionieren dieser Steuerungs- und Organisationsmodelle.² Daher sind die auf universitärer Meso-Ebene nach dem alten unternehmerischen Vorbild implementierten modernen Modelle mit aktuellen, postmodernen Entwicklungen auf Makro-Ebene weniger kompatibel als kolportiert wird. Glaubt man der Literatur zum Hochschulmanagement, sollen von Unternehmen kopierte Modelle abermals Abhilfe schaffen. Eine Alternative wäre die Rückbesinnung auf traditionelle Stärken der prämodernen Universität (die von Unternehmen kopiert worden sind). Deren zeitgemäße Ausgestaltung im Sinne eines *Update* könnte prämoderne These und moderne Antithese zur postmodernen Synthese bringen. Darauf basierende Modelle universitärer Steuerung und Organisation wären mit der *Uncertainty* volatiler Umwelten wohl besser kompatibel.

Auf der Basis einschlägiger Literatur aus unterschiedlichen Gebieten wie Soziologie, Gesellschaftstheorie, Hochschulforschung und Hochschulmanagement geht

-
- 1 Ich danke den Herausgeber*innen für ihre Rückmeldungen, insbesondere für das Drängen auf Reduktion der sprachlichen Komplexität und ich entschuldige mich für jene Passagen, in denen das dennoch nicht gelungen ist.
 - 2 Dies betrifft insbesondere die im Zuge der sozialen Evolution steigende Komplexität der gesellschaftlichen Strukturen (als Umwelt für Organisationen als Systeme), auf die soziale Systeme mit entsprechender „Eigenkomplexität“ und d.h. mit einem Verzicht auf vor-schnell vereinfachenden Modelle reagieren müssen.

der Beitrag der Frage nach jenen Wechselwirkungen zwischen der gesellschaftlichen Makro-Ebene und der organisationalen Mikro-Ebene nach, die sich in der Universität als „organisierter Institution“ (Luhmann, 1992) bzw. „institutionalisierter Organisation“ (Zechlin, 2019) treffen. Der Beitrag kommt zum Schluss, dass die Universität im Zeitalter der Digitalisierung *post coronam* noch mehr als bisher die Entfaltung einer paradoxen Praxis darstellt. Diese ist ein gesellschaftliches Phänomen und daher nicht nur als manageriales Problem zu begreifen – was letztlich auch Folgen für die Hochschulforschung hat.

Die Universität der Gesellschaft

Die globale gesellschaftliche Entwicklung ist eine in Richtung kontinuierlich steigender Komplexität.³ Damit geht *Uncertainty*, also Unsicherheit und Unwägbarkeit (gewissermaßen im Sinne einer „Volatilität der *longue durée*“), einher. Die Resilienz der Universität bzw. die Dauerhaftigkeit der grundlegenden „Idee“ der Universität (Kerr, 1963) ist daher erstaunlich. In den Sozialwissenschaften bringt man das auf den Begriff der „Institution“ (Eder, 1997).⁴ Im Wesentlichen geht es dabei um eine Transformation von kulturellen Wertorientierungen in eine normative soziale Ordnung, die das Handeln von Individuen reguliert. Den *locus classicus* dafür finden wir noch immer bei Émile Durkheim. Er hat einst in seinen „Regeln der soziologischen Methode“ diesen Begriff für „alle Glaubensvorstellungen und durch die Gesellschaft festgesetzten Verhaltensweisen“ verwendet (Durkheim, 1984 [1895], S. 100). Bei diesen handelt es sich demnach um „Pflichten, die außerhalb meiner Person und der Sphäre meines Willens im Recht und in der Sitte begründet sind. Selbst wenn sie mit meinen persönlichen Gefühlen im Einklange stehen und ich ihre Wirklichkeit im Innersten empfinde, so ist

3 Dies ist eine Diagnose in der Tradition von Émile Durkheim als einem Gründervater der Soziologie und seiner klassischen Studie über „soziale Arbeitsteilung“. Seither haben die Sozialwissenschaften und insbesondere die zeitgenössische Systemtheorie verbreitet festgestellt, dass gesellschaftliche Zusammenhänge sich im Zuge ihrer evolutionären Entwicklung offensichtlich von niedrigeren zu höheren Graden an Komplexität entwickeln (Reinbacher, 2021a, S. 17 f., passim mit Bezug auf Durkheim, 1893; Parsons, 1971; Luhmann, 1975, 1997; auch z. B. Willke, 2019, 2020).

4 Der Beitrag betrachtet die Universität als eine in der (v. a. westlichen) Moderne entstandene gesellschaftliche Institution im engen soziologischen Sinne. Das Niveau seiner Aggregation bzw. Abstraktion führt, wie auch die Herausgeber in ihren Rückmeldungen zum Manuskript angemerkt haben, zu einer entsprechenden „Flughöhe“, die das konventionelle Bild eines binnendifferenzierten „Hochschulsektors“ in weiten Teilen nur erahnen lässt. Vielmehr wird der Begriff hier einerseits weit gebraucht, sodass er in manchen Aspekten angrenzende bzw. andere hochschulische Felder einschließt, andererseits eng verwendet, sodass er in manchen Aspekten angrenzende bzw. andere hochschulischen Felder ausschließt. Man denke an das Verhältnis zwischen Professionen und Organisationen, das Universitäten und Hochschulen einerseits (im Allgemeinen) verbindet, andererseits (im Besonderen) unterscheidet.

diese doch etwas Objektives“ (1984 [1895], S. 105). Die gesellschaftliche Funktion der Universität als Institution ist vor diesem Hintergrund eine doppelte (Parsons & Platt, 1973): einerseits die Implementierung von (kognitiver) Rationalität als Wertmuster in die Gesellschaft. Andererseits die „treuhänderische Verwaltung“ von Rationalität im Auftrag der Gesellschaft. Dominierendes Strukturmerkmal in diesem sogenannten „kognitiven Komplex“ wiederum ist die (akademische) Profession. Deren Aufgabe ist die Betreuung gesellschaftlich bedeutsamer Zentralwerte – im gegenständlichen Fall: Rationalität (Parsons, 1939, 1968; Parsons & Platt 1973, S. 6 f., 225–266, 381; Stichweh, 1996).

Aus diesem Zusammenhang erklärt sich nicht zuletzt, weshalb die Universität als Ort der Wissenschaft und der Forschung keineswegs nur darauf ausgelegt ist, die mit einer zunehmenden Komplexität der Welt einhergehende Unsicherheit im Sinne rationaler Weltbeherrschung *sensu* Max Weber zu reduzieren (Schluchter, 1980). Sie muss in zumindest gleichem Maße danach streben, diese Komplexität über ein im Alltag vertretbares und verkraftbares Ausmaß hinaus zu steigern. Mit anderen Worten: Die Universität muss Komplexität sowohl reduzieren als auch produzieren (Barnett, 2008; Strohschneider, 2020, Kap. 5; Reinbacher et al., 2020), d. h. sie muss als Antwort auf externe Komplexität angemessene interne Komplexität ausbilden, um die Komplexität der Umwelt absorbieren zu können (Willke, 1982; Vester, 1999). Dies kann gewissermaßen als gesellschaftliche Funktion des sprichwörtlichen „Elfenbeinturms“ (Bock, 1979) gelten. Ein distanzierter und auch funktionalistisch informierter Blick auf dessen Geschichte lässt nämlich vermuten, dass die Gesellschaft diesen mit guten Gründen nicht zum Einsturz gebracht hat. Im Gegenteil: Sie hat diesen Elfenbeinturm mit einem entsprechenden Vorschuss an Vertrauens- und Finanzkapital ausgestattet. Als institutionelle Ironie der Geschichte – und zugleich als Samenkorn des Zweifels – erscheint vor diesem Hintergrund jedoch, dass die Universität und ihre Angehörigen über außergewöhnlich lange Zeit, nämlich bis weit ins 20. Jahrhundert, sich selbst nicht an jenen in der Tradition der Aufklärung samt ihrer Proponent*innen stehenden modernisierungstheoretischen Modellen der Steuerung orientiert haben, die von anderen empfohlen und an diesen anderen erforscht worden sind (Cooper & Burrell, 1988, S. 94; Kieser, 1996, S. 300). Insbesondere betrifft dies die Organisationsforschung, zumal gerade „die Organisationstheorie ja als Modernisierungswissenschaft gegründet“ worden ist (Schreyögg & Koch, 1999, S. 3; sinngemäß auch Reinbacher, 2015).^{5,6}

Modernisierung, oder: die organisationale Universität

Es hat hingegen größerer, gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse bedurft, um in der Universität jene Steuerungsvorstellungen zu implementieren, die in zahlreichen anderen Bereichen, allen voran in Unternehmen, als etabliert gelten können.

5 Vielleicht ist dies auch Indiz für das Verständnis von Universität als „Nicht-Organisation“?

6 Der Begriff „modern“ wird in diesem Beitrag durchwegs nicht alltagssprachlich, sondern vielmehr modernisierungstheoretisch gebraucht.

Diese sind ihrerseits Ausdruck geänderter gesamtgesellschaftlicher Wertmuster sowie insbesondere eines neuen Rationalitätsideals (Ortmann et al., 1997; Türk et al., 2002; Tratschin, 2007; Reinbacher, 2021b). Die Universität gilt nun über weite Strecken als mittels sogenanntem „new public management“ zu steuernde „professional bureaucracy“ (Hood, 1991; Schedler & Proeller, 2000; Mintzberg, 1979). Sie wird nicht mehr, wie früher, vor allem als Treuhänderin kognitiver Rationalität im Dienste der Gesellschaft (und das heißt auch: der Politik) betrachtet. Im Gegenteil: Man attestiert ihr quasi „von außen“ ein Rationalitätsdefizit: Ihre (akademische) Selbstadministration durch die (akademische) Profession genügt den Ansprüchen nicht mehr. Man verlangt eine Rationalisierung durch Management. Die führt nicht zuletzt dazu, dass die Universität auch „von innen“ (*volens nolens*) als kollektive Akteurin, mithin also als formale Organisation betrachtet werden muss (Luhmann, 1992; Zechlin, 2019; Wilkesmann & Schmid, 2012).

Als institutionalisierte Ideale und personifizierte Idole dieser neuen, modernen bzw. modernisierten Rationalitätsvorstellungen gelten nicht mehr die Wissenschaft (als Institution) und der/die Wissenschaftstreibende (als Person). An ihre Stelle treten die Wirtschaft (als Institution) und der/die Wirtschaftstreibende (als Person). Mit anderen Worten: das Management und die Manager*innen als zeitgemäße, zumindest zeitgeistige Nachfahr*innen der Aufklärer*innen, die „in allen Situationen und bedingungslos an suboptimale Verhältnisse glaub[en], die nur auf [... sie und ihre ...] Optimierungsvorschläge warten“ (Baecker, 2011, S. 11). Als Vorbild für die Koordination des Handelns und die Verarbeitung von Komplexität wird dann folgerichtig nicht mehr die Universität, sondern das Unternehmen modellhaft in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt.⁷

Die Universität als Unternehmen (Behrens, 1997; Clark, 1998; Washburn, 2005; Siebenhaar, 2008) wird allerdings spätestens für den zweiten Blick als Fiktion erkennbar. Mithilfe dieser Fiktion kann die Universität betrachtet werden, „als ob“ (!sic; Ortmann, 2004) sie nicht (nur) eine gesellschaftliche Institution, sondern (auch) ein Instrument – also: ein organov bzw. eine Organisation – wäre, um bestimmte interne und vor allem auch externe, stets aber partikulare Interessen zu befriedigen (siehe die Rede von sogenannten Stakeholdern oder Anspruchsgruppen und dazu kritisch Reinbacher, 2019, 2021b). Darin zum Ausdruck kommt die durch und durch moderne Vorstellung einer vorrangig auf „Zweckrationalität“ im Weber’schen Sinne gegründeten Orientierung (Clegg, 1990).⁸ Deren Leitgestirne sind zuvorderst Effektivität,

7 Nicht zuletzt deshalb präsentiert sich Kritik daran oft als eine an der „Ökonomisierung“ (Schimank, 2005; Schimank & Volkmann, 2008), was jedoch insofern stark verkürzend sein dürfte, als man sich damit in erster Linie auf den Herkunftskontext dieser modernen Steuerungsmodelle für Organisationen bezieht. Da diese sich auch dort, also insbesondere in der Wirtschaft erst etablieren mussten, müsste man also auch von einer „Ökonomisierung der Wirtschaft“ sprechen, was nicht sehr treffend erscheint.

8 Wobei, *nota bene*, diese Orientierung an „Zweckrationalität“ wohl wiederum ihrerseits als Ausdruck spezifischer „Wertrationalität“ gelten kann (Reinbacher, 2016).

Effizienz und Exzellenz. Diese wiederum verkörpern die (*sensu* Kuhn, 1962) paradigmatische Festlegung, dass Management (in und von Organisationen) nur möglich ist, wenn (messbare) Ziele definiert sind, wenn also der unabsehbare Zukunftshorizont im Dienste der Kalkulierbarkeit und Kontrollierbarkeit (oft: dezisionistisch) geschlossen worden ist (Drucker, 1954; Parsons, 1956a, 1956b; dazu Reinbacher, 2019, 2021b). Den entsprechenden Wertewandel hat Parsons (2007; auch Parsons & Platt, 1973) an der Dualität von „instrumental activism“ und „institutionalized individualism“ festgemacht: Die soziale Welt – und damit auch die Universität – gilt dem Geist der modernen Gesellschaft als instrumentelles Mittel für individuelle Ziele, wodurch die Anpassungsfähigkeit im Zuge der sozialen Evolution gesteigert wird.

Augenscheinlich zum Ausdruck kommt dies beispielhaft in der extensiven, mittlerweile flächendeckenden Etablierung von Systemen des Qualitätsmanagement bzw. der Qualitätssicherung im Universitätsbetrieb (Nickel, 2006, 2008; Harris-Huermert, 2016; kritisch Reinbacher, 2019, 2022). Mit diesen geht – entgegen allen Ankündigungen des (New Public) Management – eine neue Welle der Bürokratisierung einher (Kühl, 2012; Pasternack & Schneider, 2022). Darüber hinaus hält mit ihnen eine ganze Herde altbekannter, ganz und gar moderner Steuerungsprinzipien und Steuerungsinstrumente als ‚Schafe im Wolfspelz‘ Einzug. Gemeinsam prägen sie als ‚Grundsätze ordnungsmäßiger Organisation‘ unsere „World of Standards“ bzw. unsere „Audit Society“ (Brunsson & Jacobsson, 2000; Power, 1997; dazu Reinbacher, 2015).

Postmodernisierung, oder: die postorganisationale Organisation

Gleichzeitig werden diese modernen Steuerungselemente in jenen Ursprungskontexten, denen sie entstammen, und die leider noch immer verbreitet als Vorbild genannt werden, nämlich in den Unternehmen der globalisierten Wirtschaft, seit geraumer Zeit sukzessive rückgebaut, weil sie zunehmend als (zumindest) revisionsbedürftig gelten. So ersetzt man dort moderne, insbesondere bürokratische Modelle durch postmoderne, postbürokratische sowie jüngst durch sogenannte „agile“ Formen der Organisation. Man denke zum Beispiel an Begriffe wie „laterale Selbstorganisation“, „Communities-of-practice“, „heterarchische Netzwerke“ etc. (Laloux, 2014; Robertson, 2015; Eckstein & Muster, 2021; Muster et al., 2021).⁹

Demgegenüber atmen viele Mechanismen der universitären Leistungssteuerung, Qualitätssicherung, Evaluation etc., die den Universitätsbetrieb dominieren, noch den Geist der Moderne. Ihr Steuerungsideal ist das an Vorhersehbarkeit und Vorhersagbarkeit orientierte *management by objectives*. Deshalb sind sie als „Modephänomene“ (Birnbauer, 2000) zwar eine gewisse Zeit berechtigterweise *en vogue* gewesen. Doch müssen sie jetzt an der Volatilität komplexer Umwelten in der sogenannten „Post-

⁹ Begleitet wird diese Organisationspraxis von einer Organisationsforschung, die quasi „unter der Hand“ moderne durch postmoderne Ansätze oder zumindest Zugänge ersetzt, wie an *sensemaking*, *garbage can* u. v. a. abzulesen (vgl. Schreyögg & Koch, 1999, S. 3).

Moderne“ scheitern. Management beruht nämlich – aller Rede von „Agilität“ zum Trotz – auch in seinen universitären Erscheinungsformen weiterhin auf der Antizipation einer in Ziele gefassten Zukunft. Dies bringt der *deming cycle* aus Planung, Umsetzung, Kontrolle und Anpassung prototypisch zum Ausdruck (Deming, 1982; dazu Anderson, Rungtusanatham & Schroeder, 1994; kritisch Reinbacher, 2019, 2022). Die Unvorhersehbarkeit der Zukunft lässt dann nicht selten die Planung zum Zeitpunkt der Umsetzung als überholt und die Anpassung im Lichte unerwarteter Umweltveränderungen als verspätet erscheinen.

Immerhin: Die Diagnose derjenigen, die moderne, insbesondere bürokratische Modelle durch postmoderne, postbürokratische, sowie jüngst durch sogenannte „agile“ Formen der Organisation zu ersetzen vorschlagen, stimmt. Denn auch, wenn diese Diagnose über weite Strecken dazu gedacht sein mag, das Geschäft mit den Managementmoden anzukurbeln (Kühl, 2020): Die zunehmende Unsicherheit und Unberechenbarkeit der komplexen Umwelt fordern ihren Tribut in Form von „requisite variety“ (Ashby, 1958), also von angemessener Komplexität in den internen Strukturen als Voraussetzung für den Umgang mit der Komplexität der Umwelt (Baecker, 1992). Diese Passung von System und Umwelt, also die Überlebensfähigkeit (in) einer „ökologischen Nische“, hat Bateson (1972) als „Viabilität“ bezeichnet. Weniger allerdings stimmen Therapieangebote, die als lineare Verbesserungskonzepte zur Lösung von Problemen inszeniert werden. Sie verabsäumen oft, (sich) einzugestehen, dass auch sie selbst mit ihren Lösungsangeboten neue Problemlagen erzeugen, und dass sie ebenfalls ein modernes, an Planbarkeit ausgerichtetes Programm verfolgen – obwohl gerade das zu überwinden wäre. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn hässliche, bürokratische Hierarchie gegen schöne, schlanke Strukturen getauscht werden soll, obwohl man „weit davon entfernt [ist], ihre Funktion zu durchschauen“ (Baecker, 1999, S. 203), und daher jene Folgen (praktisch) mit Versuch und Irrtum feststellen muss, die (theoretisch) hätten antizipiert werden können (Kühl, 1994).

Ironischerweise liegt der Ausweg aus den Problemen, in die dieses unterkomplexe, auf Kalkulierbarkeit, Sicherheit und Beherrschbarkeit gegründete, moderne Paradigma der Steuerung führt, daher bestenfalls auf den ersten Blick in jenen aktuell angebotenen neuen postmodernen Organisationsmodellen, die innovative und „agile“ Unternehmen derzeit etablieren – und damit die Universität schon wieder sprichwörtlich alt aussehen lassen (Twidale & Nichols, 2013). Der zweite Blick erkennt in ihnen nämlich ein Revival zahlreicher Prinzipien und Koordinationsformen, die an der Universität vor ihrer Modernisierung durch Management bereits institutionalisiert waren (z. B. Baecker, 2017).

So sind Universität, Gesellschaft und Politik (aber auch Unternehmen!) gut beraten, nicht nur aktuellen Organisationsmoden zu folgen, sondern darüber hinaus traditionellen, genuin universitären Erfolgsfaktoren, die heute sogar von der unternehmerischen Praxis (meist ohne Nachdenken über den Herkunftskontext) nachgeahmt werden und quasi „retro“ sind, zu vertrauen. Ganz in diesem Sinne hat auch Dirk Baecker bereits treffend festgestellt, „dass Hochschulen auf diese Form des agilen

Managements vorbereitet sind, weil sie sie traditionell immer schon betreiben“ (Baecker, 2017, S. 22).

Synthetisierung: die digitale Universität als postmoderne Paradoxie

Allen voran ist dies der Umgang mit (selbst produzierter) Unsicherheit, die insbesondere aus ambivalenten Problemlagen und paradoxen Antworten darauf entsteht. Die in unserer Gesellschaft um sich greifenden Strategien der „Vereindeutigung“ (Bauer, 2018), des „Einfachdenkens“ (Vobruba, 2019) oder der „Fehlvereinfachungen“ (Reinbacher, 2021a) sind ihre Sache nicht. Die Universität nimmt – auch in der Postmoderne (z. B. Webster, 2001; Donovan, 2013) – ernst, was Luhmann (1997, S. 1144) einst in seinem *opus magnum* notiert hat: „Die Letztfundierung in einem Paradox gilt als eines der zentralen Merkmale postmodernen Denkens“, kurz: „Die Paradoxie ist die Orthodoxie unserer Zeit.“

So sollten wir uns nicht dadurch täuschen lassen, dass die Rede von der Postmoderne oder von der postmodernen, postorganisationalen Organisation oft eine eindimensionale und lineare Entwicklung von prämodernen bzw. -organisationalen über moderne bzw. organisationale hin zu postmodernen bzw. -organisationalen Formen suggeriert (weil das eine auf zutiefst modernen Vorstellungen basierende Täuschung ist; Welsch, 1987). Demgegenüber sollte es heute bei der Bestimmung der postmodernen, postorganisationalen Universität darum gehen, ein Paradigma der Gleichzeitigkeit von Paradigmen zu bestimmen. Damit ließen sich die prämoderne These und die moderne Antithese gewissermaßen dialektisch zur Synthese bringen. „Das postmoderne Organisationsdenken war [zwar] von Anfang an stark als Antithese formuliert und versucht[e] sich in diesem Sinne in eine Differenz zur modernen Organisationstheorie zu setzen“, wie Schreyögg und Koch (1999, S. 16) feststellen. Jedoch führen die hier skizzierten Überlegungen zur Vermutung, dass bereits die Modernisierung und die Idee der „organisationalen Universität“ die Antithese zur prämodernen und vor allem präorganisationalen Universität als These darstellt. Folglich geht es nun darum, durch einen Rückgriff auf ebendiese These aus dem 19. Jahrhundert die seit dem 20. Jahrhundert dominierende moderne Antithese jetzt im 21. Jahrhundert quasi „aufzuheben“ (siehe Tabelle 1).

Die Anerkennung der Gleichzeitigkeit von Entwicklungen und damit einhergehenden wechselseitigen Steigerungsverhältnissen erhellt auch, weshalb die vollends digitalisierte Universität möglicherweise im Zeichen analogen Unheils strahlt, wie sich die pointierte Formulierung von Horkheimer und Adorno (2006 [1944], S. 7) aktualisieren ließe, denn: Es steht zu befürchten, dass die digitale Universität umso mehr eine analoge, prädigitale Universität ist – man denke nur an die im Zuge der pandemiebedingten Distanzlehre oft in den Mittelpunkt gerückte Bedeutung der materiellen Komponenten von Informations- und Kommunikationstechnologie wie zum Beispiel von leistungsfähigen, kabelgebundenen Internetverbindungen oder funktionierenden Webcams (z. B. Reinbacher, 2021a, S. 87 ff.). In vergleichbarer Weise ist die moderne, organisationale Universität umso mehr eine prämoderne, präorga-

Tab. 1: Dialektik der digitalen Universität als postmoderne Paradoxie
(eigene Zusammenstellung)

PRÄMODERNE THESE: Klassische Idee der neuzeitlichen Universität	MODERNE ANTITHESE: Ideal der industrialisierten Universität als Organisation	POSTMODERNE SYNTHESE: Universität der digitalen Gesellschaft
<i>clan, trust</i>	<i>market, utility</i>	<i>communities, social capital</i>
<i>anarchy, independence</i>	<i>hierarchy, dependence</i>	<i>heterarchy, interdependence</i>
<i>horizontal</i>	<i>vertical</i>	<i>lateral</i>
<i>academia</i>	<i>administration</i>	„third space“
<i>profession, innovation</i>	<i>management, regulation</i>	<i>governance, coordination</i>
<i>curiosity, internal control</i>	<i>contract, external control</i>	<i>cybernetics, emergent control</i>
<i>physical</i>	<i>mechanical</i>	<i>digital, socio-technical</i>
menschliche Imagination	maschinelle Effizienz	künstliche Intelligenz
Komplexität	Kontrolle	Kontingenz
Fabeln, Narration	Formeln, Kalkulation	Fiktion, Simulation

Begriffe, bei denen es sich in der angloamerikanischen Literatur bereits um etablierte *termini technici* handelt, sind kursiv angeführt.

nisationale Universität – man denke hier nur an die oft unterschätzte Bedeutung professioneller Communities für die Kompensation mit Qualitätsmanagement einhergehender systemischer Spannungen (Reinbacher, 2019, 2021b) oder überhaupt an die Bedeutung von Urteilskraft im Umgang mit Regeln, also bei der Entscheidung über deren Anwendung und erforderlichenfalls über Ausnahmen (ausführlich Ortman, 2003).

Erst zusammengenommen sind Antinomien, entlang derer die Auseinandersetzung rund um Prämoderne, Moderne und Postmoderne geführt wird bzw. werden könnte, fruchtbar (siehe dazu und zu einigen weiteren Beispielen die schematische Darstellung in der Tabelle sowie die folgenden cursorischen Erläuterungen zur Illustration).¹⁰

So werden die vormodernen, wesentlich über Vertrauen vermittelten Koordinationsmechanismen des Clans (Thompson et al., 1991) mit modernen, nutzenbasierten Mechanismen des marktlichen Wettbewerbs kombiniert zu Communities, in denen dem sozialen Kapital eine bedeutsame Steuerungsfunktion zukommt (Angervall et al., 2018; auch Reinbacher, 2017a). Die anarchischen Zustände horizontaler Auseinandersetzung (Cohen & March, 1974) gehen eine Synthese mit hierarchischen, vertikalen Strukturen ein und letztlich in heterarchische, laterale Arenen des Handelns über, wo Unabhängigkeit und Abhängigkeit eine neue Balance in Form von Netzwerken erfahren (Mayntz, 1997; Stark, 2000). Parallel dazu entsteht – gewissermaßen prototypisch für die Entwicklung insgesamt (Reinbacher, 2017b) – ein sogenannter „third

¹⁰ Formal betrachtet handelt es sich dabei um die Figur des *re-entry*, also des Wiedereintritts einer Unterscheidung in das Unterschiedene im Sinne von Spencer-Brown (2008 [1969]).

space“ zwischen dem traditionellen Bereich der Akademia und dem relativ neuen Bereich der organisationalen Administration, der nicht als Addition oder als Übergang von einer internen zu einer externen Steuerung zu verstehen ist (Whitchurch, 2006). Indem nämlich – idealtypisch – von intrinsischer Neugier getriebenes, professionelles Streben nach Innovation (Krüger, 2002; Berka et al., 2003) erst „managerial“ von außen reguliert wird (Müller-Böling et al., 1991, Kap. IV), dies dann aber an Grenzen stößt (Krücken, 2008), etabliert man Systeme der „governance“, weil man sich schließlich von emergenter, kybernetischer Koordination mehr verspricht (Lêwifaur, 2012). Die prämoderne Bedeutung physischer Körperlichkeit für die *universitas magistrorum et scholarium* (Althans et al., 2014) mag zwar mit der mechanischen Modernisierung von Buchdruck bis Internet vorübergehend einen Dämpfer erfahren haben, doch zeigt das digitale Zeitalter die Grenzen eines solch einseitig mechanistischen Paradigmas und die Notwendigkeit der Kombination zu soziotechnischen Systemen deutlich auf (Latour, 1993; Krainz & Csar, 2022). In vergleichbarer Weise gehen die menschliche Imagination und die maschinelle Effizienz als künstliche Intelligenz eine neue Symbiose ein (Abel, 2006; Romportl et al., 2015; Mersch, 2005, 2019), mit der es unter anderem ermöglicht wird, der seit vormodernen Zeiten kontinuierlich steigenden Komplexität nicht bloß mit modernen Strategien der Kontrolle zu begegnen, sondern gleichzeitig deren Kontingenz anzuerkennen (Willke, 2019), und – mit anderen Worten – die dichten, narrativen Fabeln der Vormoderne nicht bloß durch kalkulative Formeln der Moderne zu zerstören (Elias, 1939), sondern sogar *beide* als simulative Fiktionen sui generis anzuerkennen (Vaihinger, 1922 [1911]; Baudrillard, 1978).

Die Universität der digitalen Gesellschaft

Nach einem entsprechenden *Update* traditioneller institutioneller Erfolgsfaktoren im Sinne einer Synthese von prämodernen mit modernen zu postmodernen Formen der (sozialen) Koordination lässt sich die Institution „Universität“ in Zeiten der komplexen Digitalität als neue „Form des Erscheinens ihrer Mitglieder in spezifischen Räumen“ (Ruf, 2021) verstehen, ohne dass gleich das sprichwörtliche Kind mit dem Bade ausgeschüttet und modernen, analogen Regimes pauschal eine antiorganisatorische oder antimanageriale Absage erteilt werden müsste. Immerhin ist die Universität stets eine „organisierte Institution“ (Luhmann, 1992) und eine „institutionalisierte Organisation“ (Zechlin, 2019) zugleich, sowie auch darüber hinaus nicht eindeutig an den Polen antagonistischer Dualitäten zu verorten, also zugleich prämodern, modern und gerade deshalb postmodern – zwischen den Polen mäandernd. Als „vernetzte“ (Burkert, 2021) und „entzauberte“ (Loprieno, 2016) sollte die Universität als postmoderne und postorganisationale Form, die als solche moderne, organisationale Formen (auch) in prämodernen, nicht organisationalen Modi realisieren kann, in einer volatilen Welt bzw. in einer „nächsten Gesellschaft“ (Baecker, 2007) der zunehmenden *Uncertainty* viabel sein.

Abschluss und Ausblick

Ansinnen des Beitrags war es, die seit einigen Jahrzehnten zu beobachtende Veränderung der Steuerungs- und Organisationsmodelle im Universitätsbetrieb als einen Gemeinplatz der Hochschulforschung aus gesellschaftstheoretischer Sicht unter die Lupe zu nehmen. Die Literatur zum Hochschulmanagement empfiehlt ja, Modelle aus der Unternehmenswelt an der Universität einzuführen. Von der Gesellschaft und der Gesellschaftstheorie her kommend kann man dann sehen: Einerseits sind diese Empfehlungen stets Kinder ihrer Zeit, also der Moderne und der Postmoderne. Andererseits ist das Funktionieren der Modelle auf die Passung von System und Umwelt (Universität/Gesellschaft) angewiesen.

Hier könnte die Hochschulforschung ansetzen und beispielsweise die den Steuerungs- und Organisationsmodellen inhärenten Prinzipien „dekonstruieren“, um sie intern auf Widerspruchsfreiheit und extern auf gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu prüfen. Oder sie könnte die Dialektik der digitalen Universität als postmoderne Paradoxie untersuchen, indem sie sich genauer ansieht, wieviel an traditionellen Erfolgsfaktoren in der aktuellen Praxis, die eine Synthese aus prämodernen und postmodernen Elementen bildet, steckt. Und sie könnte nicht zuletzt den Spieß gewissermaßen strategisch umdrehen und fragen, wieviel an traditionellen universitären Erfolgsfaktoren denn in den derzeit propagierten unternehmerischen Modellen der Steuerung und der Organisation steckt.

Literatur

- Abel, G. (2006). *Kreativität*. XX. Deutscher Kongreß für Philosophie. 26.–30. September 2005 an der Technischen Universität Berlin. Berlin: Meiner.
- Althans, B., Manhart, S. & Tull, M. (2014). Vom Klassen-Körper zum Vorlesungs-Körper: Zur Transformation der Vorlesung in der Bologna-Reform. In N. Ricken, H.-Ch. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 143–172), Wiesbaden: Springer VS.
- Anderson, J. C., Rungtusanatham, M. & Schroeder, R. G. (1994). A Theory of Quality Management Underlying the Deming Management Method. *The Academy of Management Review*, 19(3), Special Issue: Total Quality, 472–509.
- Angervall, P., Gustafsson, J. & Silfver, E. (2018). Academic Career: On Institutions, Social Capital and Gender. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1095–1108.
- Ashby, W.R. (1958). Requisite Variety and its Implications for the Control of Complex Systems. *Cybernetica*, 1(2), 83–99.
- Baudrillard, J. (1978). Die Präzession der Simulacra. In Ders., *Agonie des Realen* (S. 7–69), Berlin: Merve.
- Bauer, Th. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam
- Baecker, D. (1992). Fehldiagnose „Überkomplexität“: Komplexität ist die Lösung, nicht das Problem“. *gdi impuls* 4/1992, 55–62.
- Baecker, D. (1999). *Organisation als System*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, D. (2007). *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Baecker, D. (2011). Der Manager. In Ders., *Organisation und Störung* (S. 11–25), Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, D. (2017). Agilität in der Hochschule. *die hochschule* 1/2017, 19–28.
- Barnett R. (1998). Supercomplexity and the University. *Social Epistemology*, 12(1), 43–50.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Press.
- Behrens, K. (1997). *Unternehmen Universität: Zehn Streitgespräche zur Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Verlag für Akademische Schriften.
- Berka, W., Brix, E. & Smekal, Ch. (Hrsg.) (2003). *Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst*. Wien: Böhlau.
- Birnbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bock, C. V. (1979). Der elfenbeinerne Turm: Eine erneute Verteidigung. *Castrum Peregrini*, 28(138), 5–25.
- Brunsson, N. & Jacobsson, B. (2000). *A World of Standards*. Oxford: Oxford University Press.
- Burkert, G. (2021). *Die vernetzte Universität: Von der Kritik der Ökonomisierung zur Neuausrichtung auf die Gesellschaft*. Wien: Passagen.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. Paris: Elsevier.
- Clegg, St. (1990). *Modern Organizations: Organization Studies in the Postmodern World*. London: Sage.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). Leadership in an Organized Anarchy. In Dies. (Hrsg.), *Leadership and Ambiguity: The American College President* (S. 195–229), New York: McGraw Hill.
- Cooper, R. & Burrell G. (1988). Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: An Introduction. *Organization Studies*, 9(1), 91–112.
- Deming, W. E. (1982). *Out of the Crisis*. Cambridge: MIT Press.
- Donovan, C. (2013). Beyond the „Postmodern University“. *The European Legacy*, 18(1), 24–41.
- Drucker, P. F. (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper & Row.
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social: Étude sur l'organisation des sociétés supérieures*. Paris: F. Alcan.
- Durkheim, É. (1984 [1895]). *Die Regeln der soziologischen Methode*, herausgegeben, eingeleitet und aus dem Französischen von René König. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eckstein, B. & Muster, J. (2021). Postbürokratie und die agile Unsicherheitsabsorption in Interaktionen. *Gruppe Interaktion Organisation*, 52(4), 649–657.
- Eder, K. (1997). Institution. In Ch. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Historische Anthropologie* (S. 159–168), Weinheim: Beltz.
- Elias, N. (1939). *Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 2. Wandlungen der Gesellschaft: Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Basel: Haus zum Falken.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Lēwī-Faur, D. (Hrsg.) (2012). *Oxford Handbook of Governance*. Oxford: University Press.
- Harris-Huermann, S. (2016). Thoughts on the Meaning and Evolution of the Term „Quality“ in Higher Education. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(2), 39–45.
- Hood, Ch. (1991). A Public Management for all Seasons. *Public Administration*, 69(1), 3–19.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th. W. (2006 [1944]). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kieser, A. (1996). Droht die McDonaldisierung der Universität? *Die Betriebswirtschaft*, 56(3), 299–301.
- Krainz U. & Csar M. (2022). Digitale Lehre und kommunikative Qualität. In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb* (S. 211–230), Weinheim: Beltz Juventa.
- Krücken, G. (2008). Lässt sich Wissenschaft managen? *Wissenschaftsrecht*, 41(4), 345–358.
- Krüger, K. (Hrsg.). *Curiositas: Welterfahrung und ästhetische Neugierde in Mittelalter und früher Neuzeit*. Göttingen: Wallstein.
- Kühl, St. (1994). *Wenn die Affen den Zoo regieren: Die Tücken der flachen Hierarchien*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kühl, St. (2012). *Der Sudoku-Effekt: Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift*. Bielefeld: Transcript.
- Kühl, St. (2020). Wie Praktiker das Wort „agil“ missverstehen: Die überraschende Renaissance eines verstaubten soziologischen Konzepts. *Zeitschrift Führung und Organisation* 89 (2), 93–95.
- Kuhn, Th. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press.
- Laloux, F. (2014). *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*. Brussels: Nelson Parker.
- Loprieno, A. (2016). *Die entzauberte Universität: Europäische Hochschulen zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft*. Wien: Passagen.
- Luhmann, N. (1975). Evolution und Geschichte. In Ders., *Soziologische Aufklärung 2* (S. 150–169), Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1992). Die Universität als organisierte Institution. In Ders., *Universität als Milieu: Kleine Schriften, hrsg. von André Kieserling* (S. 90–99), Bielefeld: Haux.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayntz, R. (1997). Policy-Netzwerke und die Logik von Verhandlungssystemen. In Dies., *Soziale Dynamik und politische Steuerung: Theoretische und methodologische Überlegungen* (S. 239–262), Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln Nr. 29, Frankfurt: Campus.
- Mersch, D. (2005). Kunstmaschinen: Zur Mechanisierung von Kreativität. In G. Gamm & A. Hetzel (Hrsg.), *Unbestimmtheitssignaturen der Technik: Eine neue Deutung der technisierten Welt* (S. 149–167), Bielefeld: Transcript.
- Mersch, D. (2019). Kreativität und Künstliche Intelligenz: Einige Bemerkungen zu einer Kritik algorithmischer Rationalität. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 11(2), 65–74.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. London: Prentice-Hall.
- Müller-Böling, D., Seibt, D. & Winand, U. (Hrsg.) (1991). *Innovations- und Technologiemanagement*. Festschrift für Professor Dr. Norbert Szyperski. Stuttgart: C. E. Poeschel.
- Muster, J., Bull, F. R. & Kapitzky, J. (2021). *Postbürokratisches Organisieren: Formen und Folgen agiler Arbeitsweisen*. München: Vahlen.
- Nickel, S. (2006). Qualitätsmanagement. In A. Pellert (Hrsg.), *Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis* (S. 47–63), Bonn: Lemmens.
- Nickel, S. (2008). Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen. Ein kritischer Überblick. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(1), 16–39.

- Ortmann, G (2003). *Regel und Ausnahme: Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ortmann, G. (2004). *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ortmann, G., Sydow, J. & Türk, K. (Hrsg.) (1997). *Theorien der Organisation: Die Rückkehr der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467.
- Parsons, T. (1956a). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations I. *Administrative Science Quarterly*, 1(1), 63–85.
- Parsons, T. (1956b). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations II. *Administrative Science Quarterly*, 1(2), 225–239.
- Parsons, T. (1968). Professions. In D. L. Sills (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 12, Pers – Psyc. (S. 536–547), New York: Macmillan.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parsons, T. (2007). *American Society: A Theory of the Societal Community*, Edited and introduced by Giuseppe Scortino. Boulder: Paradigm.
- Parsons, T. & Platt, G.M. (1973). *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pasternack, P. & Schneider, S. (2022). Qualitätsentwicklung und Bürokratisierung: ein unauflöslicher Zusammenhang? In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb* (S. 127–146), Weinheim: Beltz Juventa.
- Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: University Press.
- Reinbacher, P. (2015). Grundsätze ordnungsmäßiger Organisation. Qualitätsmanagement als Schaf im Wolfspelz? *Zeitschrift für Hochschulmanagement*, 10 (1+2), 2–9.
- Reinbacher, P. (2016). (Sozial-)Marketing: Das Geschäft mit der Moral?! In A. Wöhrle (Hrsg.), *Moral und Geschäft. Positionen zum ethischen Management in der Sozialwirtschaft*. Sonderband der Zeitschriften Blätter der Wohlfahrtspflege und Sozialwirtschaft (S. 79–92), Baden-Baden: Nomos.
- Reinbacher, P. (2017a). „Sozialkapital“ als affektive Struktur sozialer Systeme. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 43(1), 15–35.
- Reinbacher, P. (2017b). „Third Space“ – ein Fall für Prozessmanagement?! In Ph. Pohlenz, S. Harris-Huermann & L. Mitterauer (Hrsg.), *Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (S. 19–28), Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Reinbacher, P. (2019). *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinbacher, P. (2021a). *Fehlvereinfachungen: Komplikationen und Korrekturen*. Wien: Passagen.
- Reinbacher, P. (2021b). Transformationsprozesse im Universitäts- und Hochschulbetrieb. Eine Analyse am Beispiel von „Qualitätsmanagement“ unter Rückgriff auf das Parsons'sche Theoriemodell. In A. Pausits, R. Aichinger, M. Unger, M. Fellner & Bianca Thaler (Hrsg.), *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz* (S. 113–130), Münster: Waxmann.
- Reinbacher, P. (Hrsg.) (2022). *Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Reinbacher, P., Oberneder, J. & Wesenauer, A. (Hrsg.). *Warum Komplexität nützlich ist: Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Robertson, B. J. (2015). *Holacracy: The New Management System for a Rapidly Changing World*. New York: Macmillan.
- Rompportl, J., Zackova, E. & Kelemen, J. (Hrsg.) (2015). *Beyond Artificial Intelligence: The Disappearing Human-Machine Divide*. Cham: Springer International.
- Ruf, O. (2021). *Die digitale Universität*. Wien: Passagen.
- Schedler, K. & Proeller, I. (2000). *New Public Management*. Bern: Haupt.
- Schimank, U. (2005). Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung. In Th. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 143–164), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. & Volkmann, U. (2008). Ökonomisierung der Gesellschaft. In A. Maurer (Hrsg.), *Handbuch der Wirtschaftssoziologie* (S. 382–393), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schluchter, W. (Hrsg.) (1980). *Rationalismus der Weltbeherrschung: Studien zu Max Weber*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schreyögg, G. & Koch, J. (1999). Organisation und Postmoderne: Eine Einführung. In G. Schreyögg (Hrsg.), *Organisation und Postmoderne: Grundfragen, Analysen, Perspektiven* (S. 1–28), Wiesbaden: Gabler.
- Siebenhaar, K. (2008). *Unternehmen Universität: Wissenschaft und Wirtschaft im Dialog*. Forum Hochschulmarketing, 2, 2007, Berlin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spencer-Brown, G. (2008 [1969]). *Laws of Form. Gesetze der Form*. Leipzig: Bohmeier.
- Stark, D. (2000). Ambiguous Assets for Uncertain Environments: Heterarchy in Postsocialist Firms. *Economic Sociology*, 1(2), 7–34.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69), Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strohschneider, P. (2020). *Zumutungen: Wissenschaft in Zeiten von Populismus, Moralisierung und Szientokratie*. Hamburg: Kursbuch Edition.
- Thompson, G., Frances, J., Levacic, R. & Mitchell, J. (Hrsg.) (1991). *Markets, Hierarchies and Networks: The Coordination of Social Life*. London: Sage.
- Tratschin, L. (2007). Organisation und moderne Gesellschaft: Zum Verhältnis von Organisation und funktionaler Differenzierung in Niklas Luhmanns Systemtheorie. *Sociologia Internationalis*, 45 (1/2), 145–175.
- Türk, K., Lemke, Th. & Bruch, M. (2002). *Organisation in der modernen Gesellschaft: Eine historische Einführung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Twidale, M. B. & Nichols, D. M. (2013). Agile Methods for Agile Universities. In T. A. C. Besley & M. A. Peters (Hrsg.), *Re-imagining the Creative University for the 21st Century* (S. 27–48), Rotterdam: Sense Publishers.
- Vaihinger, H. (1922 [1911]). *Die Philosophie des Als Ob: System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen des Menschen aufgrund eines idealistischen Positivismus*. Leipzig: Felix Meiner.
- Vester, F. (1999). *Die Kunst vernetzt zu denken: Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität*. Stuttgart: DVA.

- Vobruba, G. (2019). *Die Kritik der Leute: Einfachdenken gegen besseres Wissen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Von Foerster, H. (1981). *Observing Systems*. Seaside: Intersystems Publications.
- Washburn, J. (2005). *University, Inc.: The Corporate Corruption of American Higher Education*. New York: Basic Books.
- Webster, F. (2001). The Postmodern University? The Loss of Purpose in British Universities. In St. Lax (Hrsg.), *Access Denied in the Information Age* (S. 69–92), London: Palgrave Macmillan.
- Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH.
- Whitchurch, C. (2006). Who Do They Think They Are? The Changing Identities of Professional Administrators and Managers in UK Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159–171.
- Wilkesmann, U. & Schmid, Ch. J. (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willke, H. (1982). *Systemtheorie 1: Eine Einführung in die Grundprobleme*. Stuttgart: G. Fischer.
- Willke, H. (2019). *Komplexe Freiheit: Konfigurationsprobleme eines Menschenrechts in der globalisierten Moderne*. Bielefeld: Transcript.
- Willke, H. (2020). Zum Problem der Steuerung komplexer Politikfelder: Über Kosten und Nutzen hoher Komplexität am Beispiel von Gesundheit und Bildung. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist: Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke* (S. 9–27), Wiesbaden: Springer Gabler.
- Zechlin, L. (2019). Die Erfassung der Universität als „institutionalisierte Organisation“ und ihre Bedeutung für das Hochschulmanagement. In S. Harris-Huermann, L. Mitterauer & Ph. Pohlenz (Hrsg.), *Systeme im Wandel: Hochschulen auf neuen Wegen?* (S. 13–30), Münster: Waxmann.

Digitalisierung und SDG 4

Hat die „Post-COVID-19-Normalität“ das Potenzial, die Hochschulsysteme nachhaltig zu verändern?

Victoria Rammer & Martina Gaisch

Vor dem Hintergrund der anhaltenden globalen Pandemie versucht dieser Beitrag herauszufinden, ob die „Post-COVID-19-Normalität“ (also jene gesellschaftlichen Entwicklungen, die sowohl den Arbeitsmarkt als auch (hoch-)schulische Systeme vor profunde Veränderungen stellen), dazu beitragen kann, Teilbereiche des „Sustainable Development Goal 4“ (SDG 4) effektiver zu erreichen. Als eines der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung werden mittels SDG 4 inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle sowie Möglichkeiten für lebenslanges Lernen adressiert.

Die Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft führen zu zahlreichen Transformationen hochschulischer Systeme, allen voran der Ruf nach einer breiten Teilhabe an Hochschulbildung und der einhergehenden Bildungsexpansion und zügig voranschreitenden Massifizierung der Hochschulen (Altbach et al., 2017; Gaisch, 2021). Dies führt dazu, dass sich tertiäre Bildungseinrichtungen, die sich jahrzehntelang primär der Ausbildung der Eliten verschrieben, zunehmend mit einer heterogenen Zusammensetzung von Studierenden konfrontiert sehen (Molloy, 2014). Im Verständnis, dass die Wettbewerbsfähigkeit einer Nation primär vom Bildungsgrad und der Innovationsbereitschaft ihrer Bevölkerung abhängt, stellen sich zahlreiche Hochschulen auf den dynamischen Wandel hin zu einer Wissensgesellschaft ein (Gaisch, 2021). Der Wunsch nach sozialer Mobilität, verstärkt durch technologische Transformationen, die wachsende Bedeutung von lebenslangem Lernen und einer erhöhten *Employability* ermutigt immer mehr nicht traditionelle Studierende ein Hochschulstudium aufzunehmen (Gaisch et al., 2019).

Unter Berücksichtigung dieser globalen Phänomene werden in diesem Beitrag die Auswirkungen der Digitalisierung auf den tertiären Bildungsbereich untersucht und dabei ein spezieller Blick auf die Lehre gelenkt. Aktuelle digitale Veränderungsprozesse hinterlassen tiefgreifende Spuren in der hochschulischen Bildungslandschaft und haben das Potenzial, flexiblere Curricula mit hybriden und virtuellen Lehr- und Lernformaten zu gestalten und generell ein inklusiveres Student Lifecycle Management zu ermöglichen (Gaisch & Linde, 2020). Obwohl keines der 17 SDGs ohne den Beitrag von Hochschulbildung und Forschung erreicht werden kann (O'Malley, 2019, S. 1), scheint gerade eine gleichberechtigte und qualitative Bildung ein zentraler Hebel zu sein, um künftige Absolvent*innen mit Kompetenzen auszustatten, die sie zu einflussreichen Problemlöser*innen und wichtigen Entscheidungsträger*innen für eine

nachhaltige Entwicklung zum Wohle einer inklusiven Gesellschaft befähigen (Briede, 2017; Gaisch & Rammer, 2021). Hinzu kommt, dass Hochschulen eine soziale Verantwortung, ja sogar „moralische“ Pflicht haben, einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten (Leal Filho et al., 2019, S. 288), und dies nicht nur im Sinne einer nachhaltigen (Aus-)Bildung, sondern auch im Sinne einer breiten hochschulischen Teilhabe, mittels derer möglichst viele Menschen auf die Anforderungen einer dynamischen Wissensgesellschaft vorbereitet werden.

Auch Ferguson und Roofe (2020) stellen fest, dass SDG 4 sowohl als SDG an und für sich als auch als Ziel für die Erreichung aller anderen 16 SDGs von entscheidender Bedeutung ist. Als solches wird es als transformativ und universell dargestellt, da es Bildungsherausforderungen in regionalen, nationalen und globalen Kontexten adressiert und dabei Bildungsteilhabe, Inklusion, Gerechtigkeit und Gleichberechtigung auf allen hochschulischen Ebenen in den Fokus stellt (UNESCO, 2015, S. 25).

Hinzu kommt, dass die globalen Herausforderungen der heutigen komplexen Welt nicht mehr von einer Nation, einer Hochschule oder einer Disziplin allein bewältigt werden können. Auch hier haben digitale Werkzeuge das Potenzial, grenzüberschreitende Zusammenarbeit zu fördern, die über enge disziplinäre, regionale und kognitive Grenzen hinausgeht. Ein elaboriertes Blended-Learning-Konzept oder virtuelle Formate erlauben nicht nur mehr Flexibilität und ein inklusiveres Setting, sondern könnten durch die Ermöglichung einer breiten Partizipation zu nachhaltigeren und konzertierten Lösungen der „*wicked problems*“ und „*grand challenges*“ führen (Gaisch & Rammer, 2020).

Im Folgenden werden speziell jene Ergebnisziele des SDG 4 ins Visier genommen, die für Hochschulen von entsprechender Relevanz sind. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den Ergebniszielen 4.4 und 4.7. Dabei wird der Blick zudem auf die Post-COVID-19-Normalität gelenkt und eruiert, welche nachhaltigen Einflüsse die „erzwungene“ Digitalisierung für das höhere Ziel einer inklusiveren Hochschulbildung mit sich bringen. Die im Rahmen des Beitrages durchgeführte Studie unter österreichischen Masterstudierenden zur Ermittlung des von ihnen wahrgenommenen Wissenszuwachses in diesen Bereichen lässt darauf schließen, dass die COVID-19-Pandemie zu einer Veränderung der berufsbezogenen Qualifikationen führen wird und das Potenzial hat, einen vielfältigeren Lehrplan hervorzubringen, der einen größeren Schwerpunkt auf nachhaltige und integrative Lösungen legt.

Sustainable Development Goal 4.4

Die United Nations (2015) beschreiben das Ergebnisziel 4.4 in der Agenda 2030 wie folgt: „By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship.“ Folglich bezieht sich dieses Ziel nicht nur auf die Hochschul-/Weiterbildung, sondern zieht auch die jeweiligen Hochschulinstitutionen selbst für die Schaffung und Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die für den Eintritt

in das Berufsleben, die Aufrechterhaltung und den weiteren Verlauf der beruflichen Laufbahn relevant sind, zur Verantwortung (UNESCO, 2018a).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was genau mit relevanten Kompetenzen (*relevant skills*), angemessenen Arbeitsplätzen (*decent jobs*) und Entrepreneurship gemeint ist. Die Klärung dieser Begrifflichkeiten scheint vor dem Hintergrund des digitalen Wandels und des sich ständig verändernden Arbeitsumfelds von zentraler Bedeutung. Zum einen, weil sich Absolvent*innen laufend an die Bedürfnisse der dynamischen VUCA (volatile, uncertain, complex, ambiguous)-Welt anpassen müssen (Bennett & Lemoine, 2014). Darüber hinaus machen es der ständige Wandel der Arbeitsmarktbedingungen sowie die Forderungen nach facheinschlägigen Qualifikationen, die diesen Transformationen gerecht werden, immer schwieriger, die globalen Fortschritte beim Ergebnisziel 4.4 zu überwachen (UNESCO, 2020).

Trotz des umfassenden Rahmens für das Ergebnisziel 4.4 wurde festgestellt, dass sich der globale Indikator 4.4.1 und der thematische Indikator 4.4.2 hauptsächlich auf informations- und kommunikationstechnische Fähigkeiten (IKT) und digitale Kompetenzen beziehen (UNESCO, 2018a). Dahingehend können beide Indikatoren als eher begrenzte Messwerte für computerbezogene Fähigkeiten angesehen werden (UNESCO, 2020). Auffällig ist das Fehlen von Monitoring-Indikatoren für unternehmerische Fähigkeiten und die Definition von *decent job* im Rahmen des Sub-Ziels 4.4. Noch überraschender ist die Tatsache, dass eine Definition dessen, was einen sogenannten *decent job* und ein entsprechendes Wirtschaftswachstum ausmachen, erst nach längerer Recherche in SDG 8 zu finden ist.

Das Konzept des *decent jobs* wurde von der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) im Jahr 1999 eingeführt. Es befasst sich mit der Qualität von Arbeit und Beschäftigung und wird definiert als eine Möglichkeit für jede*n, eine bezahlte Beschäftigung zu erhalten, die sowohl produktiv als auch sicher ist. Darüber hinaus soll diese Beschäftigung ein angemessenes Einkommen bieten, gute Aussichten auf soziale Integration, individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen und die Chancengleichheit von Männern und Frauen am Arbeitsplatz gewährleisten (ILO, 1999; Ghai, 2003; United Nations, 2019b; Braganza et al., 2020).

Da das Ergebnisziel 4.4 auch darauf abzielt, bei Lernenden eine unternehmerische Denkweise zu entwickeln, soll definiert werden, was unter *Entrepreneurship* verstanden wird. *Entrepreneurship* wird in der Literatur als transversale Schlüsselkompetenz betrachtet, die von Einzelpersonen und Gruppen, einschließlich bestehender Organisationen, in allen Lebensbereichen angewendet werden kann (Bacigalupo et al., 2016). Genauer gesagt ist es definiert als das Nutzen von Gelegenheiten und Ideen, um einen Wert für andere zu schaffen; dies kann finanziell, kulturell oder sozial sein (Vestergaard et al., 2012). Als Kompetenz ermöglicht *Entrepreneurship* jedem*jeder Einzelnen, seine*ihre persönliche Entwicklung zu fördern, aktiv zur gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen, als Arbeitnehmer*in oder Selbstständige*r in den Arbeitsmarkt einzutreten und Unternehmen zu gründen oder zu erweitern (Bacigalupo et al., 2016). Während in der englischsprachigen Literatur unternehmerische Fähigkeiten eine Vielzahl kognitiver und praktischer Kompetenzen umfassen, wie z. B.

das Erkennen von Chancen, Kreativität, ethisches und nachhaltiges Denken, Selbstbewusstsein und Selbsteffizienz, finanzielle und wirtschaftliche Kompetenz, Planung und Management, Teamarbeit und Zusammenarbeit sowie die Fähigkeit, durch Erfahrung zu lernen (Bacigalupo et. al, 2016; UNESCO, 2018a), ist die deutsche Auslegung von *Entrepreneurship* oft eher verkürzt und bezieht sich vorwiegend auf die Bereitschaft zur Gründung eines (Start-up-)Unternehmens (Grimm & Bock, 2022).

Zweifellos verändert sich das Profil, das Studierende und künftige Hochschulabsolvent*innen benötigen, um in einer schnelllebigen und vernetzten Welt erfolgreich zu sein, laufend (Fleaca & Stanciu, 2019; Brien, 2020). Digitale Technologien, technologischer Fortschritt sowie unternehmerische und innovative Lösungen sind wesentliche Triebkräfte, um für diese Veränderungen gewappnet zu sein.

Ein weiterer Aspekt des Ergebniszieles 4.4, der fragwürdig erscheint, ist die enge Eingrenzung der *relevant skills* (UNESCO, 2018b). Kritisch anzumerken ist, dass selbst die UNESCO die Indikatoren als einen begrenzten Satz von Maßnahmen betrachtet, die zur Überwachung eines so weit gefassten Ziels entwickelt wurden (UNESCO, 2018a). Obwohl IKT-Fähigkeiten und digitale Kompetenzen ein relevantes Überwachungsinstrument sind, das über Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse hinausgeht, indem es versucht, Fähigkeiten zu bewerten, die für die Arbeitswelt fast überall von entscheidender Bedeutung sind (UNESCO, 2018a), ist es notwendig, weitere Fähigkeiten zu integrieren und sie nicht nur auf die Digitalisierung zu beschränken.

In diesem Zusammenhang wurde es als wesentlich erachtet, auch die Entwicklung komplexer kognitiver und nicht kognitiver Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen wie Problemlösung, kritisches Denken, Kommunikationskompetenzen, Kreativität, Teamarbeit und Konfliktlösung zu fördern (UNESCO, 2016a). Die Fähigkeit, solche Kompetenzen in digitalen Arbeitsumgebungen wirksam einzusetzen und gleichzeitig eine unternehmerische Denkweise zu entwickeln, wird als entscheidende Voraussetzung für die fluiden Anforderungen der globalen Wissensgesellschaft angesehen.

Angesichts dieser vielfältigen Zwänge sind die Hochschulen zunehmend unter Druck geraten, sowohl ihre Lehrpläne als auch ihre Lehr- und Lernformate an diese neuen Anforderungen anzupassen. Dies wurde durch die aktuelle COVID-19-Krise noch verstärkt. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass ein umfassendes Verständnis der Nutzung digitaler Medien und Technologien ein Schlüssel zum Erfolg ist. Diese Erkenntnis gilt nicht nur für die Bewältigung eines Studiums, sondern auch für die Erlangung einer angemessenen Beschäftigung (wie in Ergebnisziel 4.4 beschrieben) (Urh, Vokovic & Jereb, 2015; Fleaca & Stanciu, 2019, Gaisch et al., 2020). In Bezug auf Kompetenzen, die über eng gefasste technische Fertigkeiten hinausgehen, wurde in den letzten Jahren eine Vielzahl von Rahmenwerken und Konzepten entwickelt, die von „digital skills, digital competences to digital literacy and e-skills“ reichen (van Laar, van Deursen, van Dijk & de Haan, 2020). Es ist wenig überraschend, dass die neue COVID-19-Normalität die Nachfrage nach *21st century (digital) skills* in der Hochschulbildung weiter beschleunigt hat. Definiert als „prerequisites for success in the global workplace of the future“ (Germaine et al., 2016, S. 9) werden sie auch als unterschiedliche Denk- und Arbeitsweisen in einer global vernetzten Welt bezeichnet

(Binkley et al., 2012). Das Netzwerk Partnership for 21st Century Skills (2007) hat dahingehend vier Arten von Kompetenzen angeführt:

Tab. 1: Types of skills (Partnership for 21st Century Skills (2007); van Laar et al., 2020)

Zentrale Themen / Kompetenzen	Lebens- und Berufskompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • globales Bewusstsein • Finanzkompetenz • Wirtschaftskompetenz • Geschäfts- und Unternehmenskompetenz • Gesundheits- und Umweltkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilität und Anpassungsfähigkeit • Initiative und Eigenverantwortung • soziale und interkulturelle Kompetenz • Produktivität und Verantwortlichkeit • Führung und Verantwortung
Informations-, Medien- und Technologikompetenz	Lern- und Innovationsfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Informationskompetenz • Medienkompetenz • IKT-Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativität und Innovation • kritisches Denken und Problemlösung • Kommunikation und Zusammenarbeit

Digitale Kompetenzen befähigen Schüler*innen und Student*innen, digitale Medien angemessen zu nutzen (operativ), mit spezifischen Strukturen verschiedener digitaler Medien zu interagieren (formal), relevante Informationen zu suchen, auszuwählen und zu bewerten (informativ) und Informationen aus digitalen Medien in private und berufliche Kontexte zu integrieren und zu nutzen (strategisch) (Van Deursen & van Dijk, 2011). Infolge der COVID-19-Pandemie sind die Studierenden zunehmend mit der Nutzung einer Vielzahl verschiedener digitaler Geräte und Werkzeuge vertraut, was wiederum als wertvolle Entwicklung für die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen angesehen wird (Gill, 2020; van Laar et. al, 2020).

Mit Hilfe von Deep-Learning-Ansätzen sollten die Lernenden auch dazu ermutigt werden, das Gelernte auf neue und ungewohnte Kontexte zu übertragen und Fähigkeiten, Wissen und Fachkenntnisse in einem breiteren und vielfältigeren Kontext anzuwenden. Diese Fähigkeit wird als eine Verlagerung von *21st century skills* zu umfassenderen *21st century competencies* (VanderArk & Schneider, 2012; Gaisch, 2014) gesehen, die Absolvent*innen in die Lage versetzen, aktiv an einer sich ständig verändernden Gesellschaft teilzunehmen und einen Mehrwert zu schaffen (Brien, 2020).

Sustainable Development Goal 4.7

Neben dem Ergebnisziel 4.4 ist auch das Ziel 4.7, das darauf abzielt, die nachhaltige Entwicklung der Lernenden zu fördern, im Rahmen des SDG4 der Agenda 2030 nicht eindeutig definiert und lässt viel Raum für Interpretationen offen. Aus diesem Grund wird das Ziel nachfolgend eingehend behandelt und detaillierter skizziert.

Laufende Entwicklungen in Umwelt und Gesellschaft wie Umweltzerstörung, Klimawandel, soziale Konflikte, Bevölkerungswachstum und -bewegungen sowie technologische Entwicklungen üben nicht nur Druck auf das Leben im Allgemeinen, sondern auch auf die Bildungsagenden aus. Die Zielvorgabe 4.7 umfasst Themen, die für die Erreichung der SDGs von zentraler Bedeutung, aber nur schwer umsetzbar sind (UNESCO, 2020).

Das Ergebnisziel 4.7 wird von den United Nations (2015) folgendermaßen beschrieben: „By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“.

Dabei geht es vor allem darum, Themen wie nachhaltige Entwicklung, Menschen- und Grundrechtsbildung, Gewaltfreiheit, kulturelle Vielfalt und Toleranz sowie Global Citizenship auf lokaler und globaler Ebene in Bildungsprogramme zu integrieren (Deutsche UNESCO-Kommission & BMZ, 2017). Zudem sind die im Ergebnisziel 4.7 aufgeführten Kenntnisse, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen für Individuen wesentlich, um ein produktives Leben führen, informierte Entscheidungen treffen und eine aktive Rolle auf lokaler und globaler Ebene bei der Bewältigung und Lösung globaler Herausforderungen einnehmen zu können (UNESCO, 2016a; UNESCO, 2016b). In diesem Sinne wird betont, dass mit Hilfe von qualitativ hochwertiger Bildung eine geeignete Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung, die Steigerung der Lebensqualität und die Schaffung innovativer und langfristiger Lösungen geschaffen werden kann. Bildung selbst wird als Schlüssel zur Überwindung von Armut und Ungleichheit und zur Ermöglichung von sozial-ökologischem Fortschritt und Gleichstellung der Geschlechter für eine friedlichere Gesellschaft gesehen (United Nations, 2019a).

Wie bei den meisten Konzepten besteht die größte Schwierigkeit darin, den Erfolg der Ergebnisziele zu messen. Deshalb wurden unterschiedliche Indikatoren geschaffen, die helfen sollen, den Fortschritt der umgesetzten Maßnahmen zu beleuchten. Der globale Indikator 4.7.1 gibt Auskunft über das Ausmaß des nationalen Engagements zur Erreichung des Ergebnisziels 4.7 und dient vor allem als Instrument zur Quantitäts- und Qualitätsmessung, um herauszufinden, inwieweit die Länder bereits Global Citizenship Education (GCED) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) einbinden. Dazu gehört auch die Einbeziehung der Themen Klimawandel, Menschenrechte und Gleichstellung der Geschlechter in den Bildungssystemen (UNESCO, 2018b).

GCED zielt darauf ab, die Lernenden mit Fähigkeiten auszustatten, die ihnen helfen, sich globalen Herausforderungen zu stellen und sich an der Lösung dieser Herausforderungen zu beteiligen und somit proaktiv zu einer friedlicheren, toleranteren, inklusiveren und sichereren Welt beizutragen. Zu diesen Fähigkeiten gehören: 1) ein umfassendes Wissen über universelle Werte wie Gerechtigkeit, Respekt, Gleichheit, Würde und globale Fragen; 2) die Fähigkeit, verantwortungsbewusst und kollaborativ im Sinne des Gemeinwohls zu handeln; 3) soziale und kommunikative Fähigkeiten wie Empathie und Konfliktlösung sowie interkulturelle Kompetenzen, um mit Menschen unterschiedlicher Kulturen, Perspektiven und Hintergründe zu interagieren und sich zu vernetzen; und 4) kognitive Fähigkeiten, um kreativ, kritisch, systemisch und multiperspektivisch zu denken (UNESCO, 2016b; UNESCO, 2018b).

Komplementär dazu soll BNE Lernende dazu befähigen, eine aktive Rolle bei der Entwicklung zu verantwortungsvollen und globalen Bürger*innen zu übernehmen.

Zudem bezieht sich BNE auf das Prinzip des lebenslangen Lernens und wird als ganzheitliche und transformative Bildung gesehen, die sich mit Lerninhalten, -ergebnissen, -umgebung und -pädagogik befasst. In diesem Zusammenhang zielt BNE darauf ab, Lernenden verantwortungsbewusstes Handeln näherzubringen und fundierte Entscheidungen für den Erhalt und die Unversehrtheit der Umwelt, die wirtschaftliche Lebens- und Leistungsfähigkeit, die Achtung der kulturellen Vielfalt und eine gerechte Gesellschaft für alle bestehenden und zukünftigen Generationen zu treffen (UNESCO, 2016b; UNESCO, 2018b; Rieckmann, 2018).

Trotz all dieser ermutigenden Rahmenbedingungen stellt sich die Frage, ob sich die Hochschuleinrichtungen dieser Empfehlungen bewusst sind und wenn ja, wie und in welchem Umfang sie diese berücksichtigen. Es hat den Anschein, dass die meisten Einrichtungen, oder genauer gesagt Disziplinen, in ihren eigenen engen Grenzen arbeiten und solche Konzepte überhaupt nicht auf dem Radar haben (Gaisch & Kerschbaumer, 2018). Solange diese nachhaltigen Bildungsinstrumente nicht breit und effektiv über alle Hochschulebenen hinweg kommuniziert und mit einem vorteilhaften Ergebnis für eine verbesserte Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen verbunden werden, besteht wenig Hoffnung, dass sie ganzheitlich in bestehende und/oder zukünftige Lehrpläne eingebettet werden.

Im Folgenden wird skizziert, wie österreichische Masterstudierende mit den Ergebniszielen 4.4 und 4.7 in Verbindung stehen und welche Wahrnehmungen sie in Bezug auf diese Ziele haben.

Forschungsdesign

Für die vorliegende Studie wurde eine österreichische Studierendengruppe (gezielte Stichprobe) ausgewählt, die Unterschiede in Bezug auf Disziplin, demografische Merkmale und Vorsozialisierung aufwies. Dieser Fokus wurde gewählt, da durch die vielfältige Ausrichtung der Studierendengruppe unterschiedlichere Herangehensweisen, Blickwinkel und Wahrnehmungen in Bezug auf die Untersuchungskriterien und Diskussionspunkte erwartet wurden. Mittels eines Fokusgruppen-Forschungsansatzes wurden drei Interview-Sitzungen mit insgesamt 22 Studierenden (13 weiblich und 8 männlich) im Alter von 21 bis 27 durchgeführt. Die Fokusgruppen-Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Im Zuge der Fokusgruppen-Interviews tauschten die Studierenden ihre Ansichten über *relevant skills*, *decent jobs* und *Entrepreneurship*, wie in Ergebnisziel 4.4 beschrieben, aus. Ferner diskutierten sie ihre Standpunkte zu nachhaltiger Entwicklung, Gleichstellung der Geschlechter und Weltbürgertum wie in 4.7 skizziert.

Da das Ziel eines Fokusgruppen-Interviews nicht darin besteht, die Konsensbildung oder Entscheidungsfindung zu fördern (Morgan, 1998), sondern vielmehr darin, Informationen auf der Grundlage der Interaktionen der Teilnehmer*innen in einem bestimmten Umfeld zu sammeln (Packer-Muti, 2010), wurden die Fragen grob skizziert, um eine lebhafte Diskussion anzuregen und die Gruppendynamik für Folgefragen und Follow-up-Diskussionen zu nutzen. Die einzelnen Bereiche (SDG 4.4, SDG

4.7 und COVID-19) des Fokusgruppen-Interviews werden nachfolgend aufgeschlüsselt dargestellt und im Zuge der Konklusion wieder vereint.

Wahrnehmungen der Studierenden zu SDG 4.4

Angesichts der aktuellen Pandemie gaben die teilnehmenden Studierenden an, dass die Fähigkeit zur Selbstorganisation und eine proaktive Haltung gegenüber lebenslangem Lernen und digitalen Technologien am wichtigsten seien. Sie betrachteten kognitive Flexibilität als eine der zentralen Fähigkeiten, die das künftige (Arbeits-)Leben von ihnen abverlangen wird. Die Fähigkeit, sich an die jeweilige Situation anzupassen und das erlernte Wissen entsprechend zu nutzen, wird von den Studierenden in diesem Zusammenhang als relevant erachtet. Darüber hinaus waren sie sich einig, dass kommunikative Fähigkeiten als Voraussetzung für alle anderen Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Teamarbeit, Konfliktbewältigung usw. angesehen werden können. Die Fähigkeit, sich adäquat und verständlich auszudrücken, konstruktives Feedback zu geben und Konflikte offen anzusprechen und professionell zu managen, wird als unabdingbar für die Arbeitswelt von morgen angesehen. Dabei wurde aber auch festgestellt, dass die einzelnen Kompetenzen je nach Position und Funktion in der Arbeit unterschiedlich stark ausgeprägt sein müssen.

Die Studierenden sahen die jeweiligen Fachkenntnisse als selbstverständlich an und betrachteten sie als Eintrittskarte für eine Einstiegsposition, waren aber davon überzeugt, dass eine Reihe von übergreifenden Fähigkeiten erforderlich ist, um die Karriereleiter zu erklimmen. Sie stimmten auch darin überein, dass sich spezifische Fähigkeiten mit der Zeit und der Erfahrung im Berufsleben automatisch verbessern würden.

Was das wahrgenommene Portfolio an relevanten Fähigkeiten der Studierenden betrifft, so sprachen sie zudem über kritisches Denken (das mit der Erfahrung und dem Dienstalter weiter ausgebaut werden kann) und Kreativität (ein wichtiger Bestandteil der Problemlösung). Überdies wurde deutlich, dass interdisziplinäre und demografisch vielfältige Gruppenarbeit als eine entscheidende Möglichkeit gesehen wird, das eigene Potenzial zu entfalten und unterschiedliche Fähigkeiten und Hintergründe schätzen zu lernen. Die Gruppen waren sich auch einig, dass interkulturelle Konstellationen hilfreich sind, um verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. Es bestand Konsens darüber, dass diese Fähigkeiten zu innovativeren und kreativeren Lösungen führen.

Aufgrund der Implementierung von Querschnittskompetenzen in das Curriculum gaben die Studierenden an, dass sie eine didaktisch ansprechende Integration von Soft Skills in bestehende Fächer für sinnvoller halten als zusätzliche Add-on-Module. Die Integration dieser transversalen Lehrinhalte in Lehrveranstaltungen würde den Studierenden erlauben, die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse direkt im jeweiligen Fach und in unterschiedlichen Settings anzuwenden. Zusätzliche Kurse und Schwerpunktsetzungen im Rahmen eines Weiterbildungsformats würden von den Studierenden als positiv und hilfreich empfunden.

Bei der Frage, was einen *decent Job* ausmacht, waren die Studierenden eher zurückhaltend und schienen keine Verbindung auf bestehende Wissensbasen herstellen zu können. Es gab eine Reihe von „es kommt darauf an“. Dennoch konnte eine gemeinsame Basis in Bezug auf Arbeitsplatzsicherheit, Wertschätzung am Arbeitsplatz und ein Gehalt, das einen angemessenen Lebensunterhalt ermöglicht, gefunden werden. Interessanterweise hielten sie die Höhe des Einkommens nicht für ausschlaggebend, sondern verbanden einen *decent Job* eher mit der Erfüllung von Aufgaben, die in ihre Interessengebiete eingebettet waren, denn mit einem gutbezahlten und prestigeträchtigen Arbeitsplatz.

Wie zu erwarten war, assoziierte die Mehrheit der Studierenden mit dem Begriff Entrepreneurship primär die „Gründung eines Unternehmens“ und blickte kaum über diese enge Definition hinaus. Es wurden kaum weitere Aspekte in diesem Zusammenhang genannt. Manche Studierende assoziierten einzelne Vorlesungen wie IT-Recht mit diesem Konzept und stellten die Frage, ob diese Lehrveranstaltungen im Hinblick auf die Kompetenzen rund um Entrepreneurship in den Lehrplan aufgenommen werden sollten.

Wahrnehmungen der Studierenden zu SDG 4.7

In Bezug auf das Thema der nachhaltigen Entwicklung machten die Studierenden deutlich, dass eine solche Haltung über unmittelbare Ergebnisse und schnelle Erfolge hinausgehen muss. Die Behandlung dieser Themen würde eine umfassende strategische Perspektive erfordern, die in alle Vorlesungen einfließen muss und nicht nur in einem einzelnen Modul gelehrt werden soll. Es wurde hervorgehoben, dass dies ein fundiertes Bewusstsein aller Lehrkräfte voraussetzt, welches Diskussionen über globale Bürgerschaft, Geschlechtergleichstellung und Menschenrechte umfasst. Auch hier seien eine kritische Reflexion, eine ethische Orientierung und ein Bewusstsein für die eigenen Vorurteile erforderlich. Es wurde seitens der Studierenden dargelegt, dass die nachhaltige Entwicklung eng mit den in 4.4 skizzierten Kompetenzen (Diversity Management, Problemlösung, Kreativität, kommunikative Fähigkeiten) verbunden ist. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass gesellschaftliche Themen dieser Art nur sehr schwer zu vermitteln sind und dass angesichts der aktuellen gesellschaftspolitischen Tendenzen auf der ganzen Welt ein gutes Gespür dafür erforderlich ist, was kulturell/politisch angemessen, akzeptabel und wünschenswert ist.

Einige Studierende äußerten ihre Verwunderung darüber, warum nachhaltige Entwicklung nicht eher mit Technologiebewertung oder der Fähigkeit, zukünftige Trends zu erkennen, in Verbindung gebracht wird. Für sie waren die in SDG. 4.7 angesprochenen Themen eher eine Frage eines Wertesystems, das moralische und ethische Aspekte einschließt. Sie stimmten darin überein, dass breit angelegte gesellschaftliche Themen mit nachhaltigen Auswirkungen hauptsächlich außerhalb des Lehrplans erörtert werden sollten, z. B. in regelmäßigen Nachhaltigkeitsvorträgen am Campus, die von proaktiven Studierenden initiiert werden.

In einer der Fokusgruppen wurde zudem diskutiert, dass die Integration nachhaltiger Themen in die jeweilige Lehrveranstaltung gut durchdacht und das didaktische Design entsprechend angepasst werden muss. Es sollte vermieden werden, dass das Hauptthema des Kurses durch die zusätzlichen Themen vernachlässigt wird.

Auf die Frage, ob die Studierenden es für die Aufgabe der Hochschulen halten, Themen wie Nachhaltigkeit, Menschenrechte, Umweltschutz etc. zu lehren, gaben die Studierenden an, dass sie die Lehre dieser Themen nicht als Aufgabe an sich sehen, sondern eher die Sensibilisierung dafür. Entsprechende außercurriculare Seminare, Workshops und Vorlesungen würden in diesem Zusammenhang als sehr positiv bewertet werden.

Die Wahrnehmung der COVID-spezifischen Anforderungen durch die Studierenden

Unter den Studierenden in den Fokusgruppen herrschte Einigkeit darüber, dass virtuelle Lehrsettings das Potenzial haben, zu mehr Flexibilität und Integration zu führen. Da keine Zeiten für Anfahrten anfallen, kann die Integration von Beruf und Privatleben besser organisiert werden, und Zeit, Aufwand und Ressourcen können verlagert und gut gemanagt werden. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass digitaler Unterricht didaktisch gut konzipiert sein muss, sonst kann dieses hohe Maß an Flexibilität Probleme mit sich bringen. Zum einen können eine Reihe impliziter Probleme (psychologische Aspekte, mangelndes Lernen auf tiefer Ebene und fehlendes Zugehörigkeitsgefühl) lauern. Darüber hinaus erfordern virtuelle Lehr- und Lernformate ein hohes Maß an (selbst-)organisatorischen Fähigkeiten. Es wurde deutlich, dass die Studierenden ihre Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien ständig weiterentwickeln müssen und dass sich diese Fähigkeiten des lebenslangen Lernens als eine Notwendigkeit der COVID-19-Normalität herausstellten.

Die Studierenden wiesen auch darauf hin, dass man sich als Zuhörende*r verstecken kann und dass es einige Zeit dauern kann, bis in den Vorlesungen erkannt wird, dass der Inhalt vielleicht nicht oder nur sehr oberflächlich verstanden wurde. Wenn die Struktur zu fließend ist und es keine täglichen Routinen gibt, können psychisch instabile Menschen zudem noch mehr destabilisiert werden. Dies kann Depressionen, Einsamkeit oder Sozialphobie weiter verstärken. Auch die Frage der (z. B. Hör-)Beeinträchtigung wurde diskutiert, da der Online-Unterricht zur Ausgrenzung bestimmter Gruppen führen kann. Um ausgrenzenden Praktiken entgegenzuwirken, müssen Lehrende und Lernende zusammenarbeiten – es bedarf offener und ehrlicher Diskussionen, solider und diversitätssensibler Handreichungen und geeigneter didaktischer Konzepte. Dies ist umso wichtiger angesichts der fehlenden sozialen Komponente, die der Unterricht vor Ort naturgemäß mit sich bringt. Darüber hinaus wurde angemerkt, dass das Fehlen einer angemessenen technischen Infrastruktur (Software, Hardware, zuverlässiges Internet) das Gefühl der Ausgrenzung noch verstärken kann.

Ferner wiesen die Studierenden darauf hin, dass Kommunikation beim digitalen/Online-Lehren und -Lernen sowie bei der Arbeit in Gruppen eine viel wichtigere Rolle zukommt als im Präsenzunterricht. Wenn keine Kameras verwendet werden, gibt es kein Feedback durch Mimik und Gestik. Dies muss daher durch eine klare und verständliche Kommunikation kompensiert werden.

Im Zuge der Fokusgruppengespräche wurde auch deutlich, dass die Studierenden befürchteten, dass das Alleinstellungsmerkmal einer Fachhochschule, nämlich die Arbeit in kleinen Gruppen, die persönliche Bindung, die familiäre Atmosphäre, die Serviceorientierung und das gemütliche Campus-Feeling verloren gehen würden, wenn der Online-Modus beibehalten würde. Daher waren sie sich einig, dass sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden größtenteils daran interessiert wären, das didaktische Setting aus der Zeit vor der COVID-19-Pandemie wiederzuerlangen – vielleicht mit einigen kleinen Änderungen. In diesem Zusammenhang wurde auch angemerkt, dass der Online-Unterricht zwar viele Vorteile wie Flexibilität usw. mit sich bringen kann, aber den Präsenzunterricht nicht ersetzen kann. Eine didaktisch gut abgestimmte Kombination wäre daher wünschenswert.

Konklusion

Der Einfluss von COVID-19 auf die Erreichung des SDG 4 (qualitativ hochwertige Bildung für alle) lässt den Schluss zu, dass die aktuellen digitalen Transformationen tiefgreifende Spuren in der Bildungslandschaft hinterlassen und mittelfristig zu flexibleren und dynamischeren Lehrplänen und Lehr- und Lernpfaden führen werden (Gaisch & Rammer, 2021). Es hat sich aber auch gezeigt, dass ein erzwungener Einsatz von virtuellen Lehrformaten bedingt durch eine Ausnahmesituation wie jener der Pandemie die intensive Auseinandersetzung mit neuen Technologien und die individuelle Akzeptanz der Akteur*innen nicht ersetzen kann (Vallaster & Sageder, 2020). Mittelfristig wird es daher zwingend notwendig sein, dass digitale Technologien gute didaktische Konzepte unterstützen und nicht nur oder primär als Instrument zur Erreichung nicht-pädagogischer Ziele dienen (Bedenlier & Deimann, 2020).

Im Lauf der Pandemie kamen die Studierenden durch Fernlehre, Projektarbeit oder Online-Praktika zunehmend mit unterschiedlichsten und teils für sie neuen Technologien in Berührung. Das Erlernen des Umgangs mit digitalen Geräten, Medien und Inhalten wird in Bezug auf Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden als wertvoller Vorteil angesehen (Gill, 2020; van Laar et. al, 2020). Auch die Ergebnisse dieser Studie zeigen diese Wahrnehmung. Dabei sei aber auch kritisch anzumerken, dass obwohl COVID-19 den technologischen Fortschritt in der Hochschulbildung vorangetrieben und den nachhaltigen Zugang zu Bildung für alle Menschen unabhängig ihrer demografischen Merkmale unterstützt hat (Pesha & Kamarova, 2020), auch eine Reihe an Herausforderungen aufgetaucht sind.

In Bezug auf die COVID-spezifischen Anforderungen wurde von den Studierenden neben der relevanten didaktischen Aufbereitung und dem gezielt pädagogischen Einsatz von Technologien auf eventuelle Problematiken, wie beispielsweise

die fehlenden Möglichkeiten der Teilnahme an einer vorwiegend online-gestützten Lehre, hingewiesen. Insbesondere einkommensschwache Haushalte und Personen in ländlichen oder marginalisierten Gebieten zeigten sich oft weniger gut ausgestattet. Der fehlende Zugang zu technologischen Ressourcen oder zum Internet kann daher Studierenden die Teilnahme am Studium erschweren (Corlotean, 2020). Auch kann dadurch, wie von den Studierenden der aktuellen Studie angemerkt, ein Gefühl der Ausgrenzung entstehen.

Dass der Erwerb digitaler Fähigkeiten, die sowohl berufliche als auch überberufliche Kompetenzen umfassen, vor allem in Bezug auf die kompetente Teilnahme am Arbeitsmarkt von zentraler Bedeutung ist, wurde von den Studierenden im Interview ebenfalls festgehalten. Zudem wurde aufgezeigt, dass auch Fertigkeiten, die über die digitale Welt hinausgehen, wesentlich sind, um nachhaltige und fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst im Sinne der ökologischen und ökonomischen Integrität zu handeln (UNESCO, 2017). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Post-COVID-19-Normalität zumindest hinsichtlich der Einstellungen der befragten Studierenden niederschlägt.

Folglich wurden in der vorliegenden Studie die für eine Post-COVID-19-Gesellschaft erforderlichen relevanten Kompetenzen weitgehend an die *21st Century (digital) Skills* angelehnt. Auffallend war die große Unterscheidung, die die Studierenden zwischen Forschungsuniversitäten und den praxisorientierten Fachhochschulen (FH) machten. Sie argumentierten, dass die Fachhochschulen von Natur aus stärker auf Industrie und Praxis ausgerichtet seien und dabei einen deutlicheren Schwerpunkt auf Problemorientierung, Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeit und Kreativität legten. Weiters kamen sie zu dem Schluss, dass FH-Studierende tendenziell weniger Zeit in kritisches Denken und das Ausprobieren und analytische Abstrahieren verschiedener Ansätze investieren würden, sondern eher die erstmögliche Lösung wählen würden, um die Aufgabe effektiv und rasch zu bewältigen. Die Teilnehmer*innen stimmten zudem überein, dass Studierende einer Fachhochschule aufgrund der spezifischen Lehrpläne (Pflichtpraktikum, Studierendenprojekte und Teamarbeit) mehr Möglichkeiten hätten, außerhalb enger disziplinärer Grenzen zu arbeiten, zu lernen und zu studieren. Daher würden die Fachhochschulen einen guten Rahmen für die Entfaltung von Soft Skills und transversalen Fähigkeiten bieten. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass die Lehrkräfte unbewusst von bestimmten Kompetenzen in diesem Bereich ausgehen, weshalb sie sich möglicherweise zu wenig auf relevante Fähigkeiten außerhalb ihres Kerngebietes konzentrieren.

Interessanterweise fiel es den Studierenden schwer, eine Definition zu *decent job* zu geben. Zudem wurde das Konzept von *Entrepreneurship* mit einem sehr engen Begriffskorsett belegt. Es gab wenig Bewusstsein dafür, dass unternehmerisches Denken weit über die Gründung eines Unternehmens hinausgeht und eine Vielzahl zusätzlicher Komponenten umfasst.

Die teilnehmenden Studierenden betrachteten interdisziplinäre Zusammenarbeit (zum Beispiel im Rahmen von Studienprojekten) als den wichtigsten Aspekt für eine nachhaltige Entwicklung, in der auch gesellschaftliche Aspekte wie die Gleichstellung

der Geschlechter oder Menschenrechtsaktivitäten adressiert werden konnten. Positiv wurde angemerkt, dass sich die starre MINT-Orientierung (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), die in Österreich viele Jahre lang besonders hochgehalten wurde, langsam in Richtung MINKT zu verschieben scheint – wo auch Kunst und Geisteswissenschaften integriert sind. MINKT untersucht dieselben Konzepte, tut dies aber mittels forschender und problemorientierter Lernmethoden, die in kreativen Prozessen eingesetzt werden; also wiederum Fähigkeiten, die in einer Post-COVID-19-Gesellschaft dringend benötigt werden.

Um diese Palette an unterschiedlichen Aspekten in die Lehrpläne zu integrieren, wurde es als entscheidend erachtet, nicht nur ein fachspezifisches Thema in einer Lehrveranstaltung zu behandeln, sondern gesellschaftliche und nachhaltige Elemente auf einer Metaebene einzubauen. Die Fähigkeit, über Themen wie Umweltschutz, Gleichstellung der Geschlechter und die SDGs im Allgemeinen zu diskutieren, wurde als wesentlicher Bestandteil der Entwicklung eines weltbürgerlichen Bewusstseins angesehen.

Obwohl die Studierenden mit dem Konzept des Global Citizenship nicht vertraut waren und auch bezweifelten, dass die Lehrkräfte selbst darüber Bescheid wüssten, brachten sie dieses multiperspektivische und selbstreflexive Denken intuitiv mit seiner definitorischen Reichweite in Verbindung. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass es die Hauptaufgabe einer Hochschule ist, den Studierenden den erforderlichen Rahmen für einen Perspektivenwechsel zu bieten, sei es auf demografischer, kognitiver, disziplinärer, funktionaler oder institutioneller Ebene. Durch breitgefächerte Wissensvermittlung, Kompetenzentwicklung und Reflexionsschleifen ermöglicht Global Citizenship Education den aktiven Umgang der Studierenden mit globalen gesellschaftspolitischen und ökologischen Herausforderungen.

Die Digitalisierung sowie der rasche Wandel im Bildungsbereich während der COVID-19-Krise haben gezeigt, dass die Anpassung didaktischer und pädagogischer Methoden sowie die Umsetzung unterschiedlicher Konzepte wie studierendenzentrierter/kompetenzbasierter Lernansätze oder konstruktivistischer Lehrstrategien für die nachhaltige Entwicklung von Studierenden relevant sind. Ein zielgruppen- oder kompetenzbasiertes Lernen, das von den Lernenden eine aktive Beteiligung verlangt, anstatt sie zu passiven Wissensempfänger*innen zu machen, kann dazu beitragen, den Studierenden sowohl disziplinäre als auch bereichsübergreifende Inhalte (z.B. globale Bürgerschaft, kulturelle Vielfalt, Gleichstellung der Geschlechter, Menschenrechte) entsprechend ihrer individuellen Art zu denken, zu lernen und zu handeln, zu vermitteln (Satti & Torre, 2020). Auch in den Fokusgruppen-Interviews wurde verstärkt darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden, im Hinblick auf inklusive Lehre und Kommunikation, im Speziellen in der Online-Lehre, entsprechend aufeinander abgestimmt werden muss und dass kompetenzbasierte Lehrformate präferiert werden.

Basierend auf den Kenntnissen in Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie wurde erkannt, dass digitale Kompetenz, Widerstandsfähigkeit und Ethik als treibende Kräfte bei der Entwicklung des digitalen Zeitalters angesehen werden können

und daher eine entscheidende Säule der Bildung darstellen (Brown, 2014; Tran et al., 2020). Die Förderung eines nachhaltigen Verantwortungsbewusstseins sowie digitaler Resilienz und Sicherheit bei jungen Menschen ist von entscheidender Bedeutung, damit die Lernenden die positiven und negativen Auswirkungen digitaler Technologien und Online-Tools verstehen können (Tran et al., 2020). Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen in diese Richtung.

Literatur

- Altbach, P. G., Reisberg, L. & de Wit, H. (Hrsg.). (2017). *Responding to massification: Differentiation in postsecondary education worldwide*. Springer.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 10, 593884.
- Bedenlier, S. & Deimann, M. (2020). Bildung und Digitalisierung im Spiegel von Digitalisierungsstrategien *Forschungsperspektiven auf Digitalisierung in Hochschulen*, 1, 41. Hagen.
- Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business horizons*, 57(3), 311–317.
- Braganza, A., Chen, W., Canhoto, A. & Sap, S. (2020). Productive employment and decent work: The impact of AI adoption on psychological contracts, job engagement and employee trust. *Journal of Business Research*.
- Briede, B. (2017). “Usage of the goals for sustainable development in formation of learning outcomes in higher education”, *Rural environment. Education. Personality*. Proceedings of the 10th international scientific conference in Jelgava, Latvia, 2017, The Latvia University of Agriculture, Jelgava, pp. 253–259.
- Brien, E. O. (2020). Enhancing 21st Century Learning Using Digital Learning Objects and Multiple Intelligence Theory: A Conceptual Model. In *Examining Multiple Intelligences and Digital Technologies for Enhanced Learning Opportunities* (pp. 19–40). IGI Global.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). New York, NY: Springer.
- Brown, S. A. (2014). Conceptualizing digital literacies and digital ethics for sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Corlatean, T. (2020, June). Risks, discrimination and opportunities for education during the times of COVID-19 pandemic. In *Proceedings of the 17th Research Association for Interdisciplinary Studies Conference* (pp. 1–2).
- Deutsche UNESCO-Kommission & BMZ (2017). *Verantwortung für Bildung: Unsere Verpflichtungen erfüllen. Weltbildungsbericht – Kurzfassung*. Bonn.
- Ferguson, T. & Roofe, C. G. (2020). SDG 4 in higher education: challenges and opportunities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Fleaca, E. & Stanciu, R. D. (2019). Digital-age learning and business engineering education – A pilot study on students’ E-skills. *Procedia Manufacturing*, 32, 1051–1057.
- Gaisch, M. (2014). *Affordances for teaching in an International Classroom. A Constructivist Grounded Theory*. Unpublished doctoral dissertation, University of Vienna. Retrieved from http://othes.univie.ac.at/36432/1/2014-12-09_8860295.Pdf

- Gaisch, M., Preymann, S. & Aichinger, R. (2019). Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Kerschbaumer, B. & Gaisch, M. (2018). *Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen. Ein spezieller Blick auf die Informatik*. Fachhochschulforum 2018.
- Gaisch, M. (2021). Steigende Heterogenität im Hochschulalltag: Aktuelle Entwicklungen, Trends und mögliche Differenzierungspfade für Hochschulen. In A. Pausits, R. Aichinger & M. Unger (Hrsg.), *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz*. Münster: Waxmann.
- Gaisch, M. & Linde, F. (2020). Der HEAD CD Frame: ein ganzheitlicher Zugang zu einem inklusiven Curriculum Design auf Basis des HEAD Wheels. In *Diversität Konkret. Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen*. Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen. https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00071119/DK_2020_01_HeadCDFrame.pdf
- Gaisch, M. & Rammer, V. (2020). Wie Profilbildung und Vielfaltsmanagement ineinandergreifen: eine Website-Analyse des österreichischen Fachhochschul-Sektors. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(3), 259–280.
- Gaisch, M., Rammer, V., Preymann, S., Sterrer, S. & Aichinger, R. (2020). The Applicability of Two Graduate Employability Frameworks: How Possession, Position, Integration and Engagement Shape Graduate Employability. In L. Weimer & T. Nokkala (Eds.), *Universities as Political Institutions* (pp. 287–310). Leiden, Boston: Brill Sense.
- Gaisch, M. & Rammer, V. (2021). Can the new COVID-19-normal help to achieve Sustainable Development Goals (SDG) 4? In B. Broucker, R. Pritchard, G. Melin & C. Milsom (Eds.), *Sustaining the future of higher education*. Leiden, Boston: Brill Sense.
- Germaine, R., Richards, J., Koeller, M. & Schubert-Irastorza, C. (2016). Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9(1).
- Ghai, D. (2003). Decent work: Concept and indicators. *Int'l Lab. Rev.*, 142, 113.
- Gill, R. J. (2020). Graduate employability skills through online internships and projects during the COVID-19 Pandemic: An Australian example. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 11(1), 146–158.
- Grimm, H. M. & Bock, C. L. (2022). Entrepreneurship in public administration and public policy programs in Germany and the United States. *Teaching Public Administration*, 40(3), 322–353.
- ILO (1999). *Decent Work. Report of the Director-General, International Labour Conference*, 87th Session. Geneva.
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paco, A., Mifsud, M., Ávila, L., Brandli, L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U., Vargas, V. & Caeiro, S. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: falling behind or getting ahead of the pack?. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 232, 285–294.
- Molloy, F. 2014. Critical masses. *Campus Review*, 24(9), 12–14.
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- O'Malley, B. (2019, 20. Juli), "SDGs not attainable without contribution of HE", UNTold", *University World News*. www.universityworldnews.com/post.php?story=20190719135507840 (13.01.2021).
- Packer-Muti, B. (2010). Conducting a focus group. *The Qualitative Report*, 15(4), 1023.
- Pesha, A. V. & Kamarova, T. A. (2020). Online Education: Challenges and Opportunities for Developing Key Competencies of the 21st Century during the COVID-19 Pandemic. In

- Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020)* (pp. 155–160). Atlantis Press.
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 4–10.
- Tran, T., Ho, M. T., Pham, T. H., Nguyen, M. H., Nguyen, K. L. P., Vuong, T. T. & La, V. P. (2020). How digital natives learn and thrive in the digital age: Evidence from an emerging economy. *Sustainability*, 12(9), 3819.
- Vallaster, C. & Sageder, M. (2020). Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 15(4), 281–301.
- VanderArk, T. & Schneider, C. (2012). *How digital learning contributes to deeper learning*. <https://www.gettingsmart.com> (30.06.2013).
- van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New media & society*, 13(6), 893–911.
- van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A. & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *SAGE Open*, 10(1), 2158244019900176.
- Vestergaard, L., Moberg, K. & Jørgensen, C. (Hrsg.) (2012). *Impact of Entrepreneurship Education in Denmark – 2011*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016a). *Unpacking Sustainable Development Goal 4. Education 2030*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. Paris: United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2018a). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018b). *Quick Guide to Education Indicators for SDG 4*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-en.pdf>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2015). General Assembly Resolution A/RES/70/1. *Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- United Nations (2019a). *Quality Education: Why it matters – Goals 4 targets*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/02/4_Why-It-Matters-2020.pdf
- United Nations (2019b). *Decent Work and Economic Growth: Why it matters – Goal 8 targets*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2018/09/Goal-8.pdf>
- Urh, M., Vukovic, G. & Jereb, E. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 388–397.

Erkenntnisse aus dem Emergency Remote Teaching für zukünftige Hochschullehre

Sichtweisen aus dem Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Philipp Assinger & Elena Stuhlpfarrer

1. Einleitung

Der pandemiebedingte Umstieg auf vollständig digital gesteuerte Lehr- und Lernformate im März 2020 hat unter Hochschullehrenden eine breite und intensive Auseinandersetzung mit bestehenden Praktiken und Erkenntnissen der Hochschuldidaktik hervorgerufen (Pausits et al., 2021; Egger & Witzel, 2022). Mittlerweile sind zwei Jahre vergangen und die „Ad-hoc Digitalisierung der Präsenzlehre“ (Reinmann, 2021, S. 5), die sich als „Emergency Remote Teaching“ (Hodges et al., 2020) deutlich von einer professionell didaktisch geplanten (technologieunterstützten) Lehre unterschieden hat, ist nach einer Phase des Experimentierens in den „New normal“-Zustand (Kordts et al., 2021) einer didaktisch begründbaren Verbindung von Elementen der Präsenzlehre mit digital gesteuerten Lehr- und Lernformaten übergegangen (vgl. Reinmann, 2021).

Wir werfen einen Blick zurück in das Sommersemester 2020. Die Lehrpraxis dieser Zeit wurde von den Autor*innen einer österreichweiten Studie als „Krisenmodus mit Akzeptanz und Toleranz“ (Pausits et al., 2021, S. 34) beschrieben. Daran anknüpfend widmen wir uns zwei übergeordneten Fragen: Wie haben Lehrende im Bachelorstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, dem Studium, in dem die Autorin und der Autor dieses Beitrags tätig sind, das Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020 wahrgenommen und welche Erfahrungen haben sie in dieser Zeit gemacht? Diesen Beitrag wollen wir als *Scholarship of Teaching and Learning* verstanden wissen, da es uns primär darum geht, die eigene Lehre durch begleitende Forschung zu verbessern und die Erkenntnisse dieser Forschung mit der Wissenschaftsgemeinschaft zu teilen (Huber & Reinmann, 2019).

Wir werden die zwei Fragen anhand der qualitativen Auswertung und theoriegeleiteten Interpretation einer schriftlichen Befragung thematisieren, die wir am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz im Sommer 2020 durchgeführt haben.¹ Ziel dieser Erhebung war, Einsicht in die Erfahrungen

1 Die Erhebung wurde gemeinsam mit Hannelore Reicher und Michael Wrentschur im Rahmen der „Arbeitsgruppe Lehrentwicklung“ durchgeführt. Wir bedanken uns für die Unterstützung.

und Bedürfnisse des Lehrenden zu erhalten, um daran anschließend Maßnahmen zu deren Unterstützung vorzuschlagen. Kopp (2021) bietet einen Überblick über Unterstützungsmaßnahmen für Lehrende, welche während des ersten Pandemie-Jahres an der Universität Graz angeboten wurden. Dazu zählen u. a. Anleitungen und Webinare durch die uniIT, Moodle-Kurse und Schulungen zur Aufzeichnung von Lehrveranstaltungen in den Hörsälen.

Für diesen Beitrag greifen wir aus dem Datenkorpus der Erhebung zwei Fragenkomplexe auf, nämlich: Welchen Aspekten des Emergency Remote Teaching wurde ein Potenzial attestiert, auch für die zukünftige Lehre von Relevanz zu sein und welche Aspekte unterstreichen die Relevanz von Präsenzlehre?

Mit Lehner und Sohm (2021) gehen wir davon aus, dass „die Wahl der didaktischen Methode [keineswegs] beliebig ist, sondern vielmehr, dass sie mit Blick auf die intendierten Lernhandlungen, sozialen Interaktionen usw. wohlüberlegt zu bestimmen ist“ (S. 345). Insofern nehmen wir den Standpunkt ein, dass sich der didaktische Einsatz digitaler Medien in der universitären Lehre von Disziplin zu Disziplin unterscheiden sollte, je nachdem, welche Wissensstrukturen in einem Studium und in dem dazugehörigen beruflichen Praxisfeld eine Rolle spielen. Deswegen werden wir zuerst das Bachelorstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz kurz vorstellen und anschließend die Charakteristika des Studiums im Hinblick auf Wissensstrukturen und das hochschuldidaktische Handeln in einem heuristischen Vorgehen theoretisieren. Damit wollen wir die Spezifika dieses Studiengangs nachvollziehbar machen. Nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens folgt die Präsentation der Ergebnisse der schriftlichen Erhebung. Wir schließen den Beitrag, indem wir Implikationen benennen, die wir aus unserer Erhebung abgeleitet haben. Wir möchten anmerken: Die Implikationen beziehen sich primär auf das beforschte Studium und sind im Hinblick auf die Vergleichbarkeit mit anderen Studiengängen und Disziplinen stets adäquat zu kontextualisieren.

2. Das Studium Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz

Um einen Einblick in das Forschungsfeld zu geben, möchten wir das Bachelorstudium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz kurz beschreiben. Zunächst wird die Zusammensetzung der Studierenden beschrieben, da sich daraus unterschiedliche Anforderungen an das Studium herauslesen lassen. Dies ist von Bedeutung, da Digital Teaching für bestimmte Personengruppen mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen einhergehen, die wir auch im Ergebniskapitel aufgreifen werden. Ebenfalls werden wir dort aufzeigen, dass sich mit dem Digital Teaching bestimmte Herausforderungen für das gegenständliche Studium ergeben, weshalb an dieser Stelle auch das Curriculum des Studiengangs beschrieben wird, sodass eine Verbindung zwischen den Inhalten und den Lehr-/Lernformaten des Studiums und den Ergebnissen der Befragung gezogen werden kann.

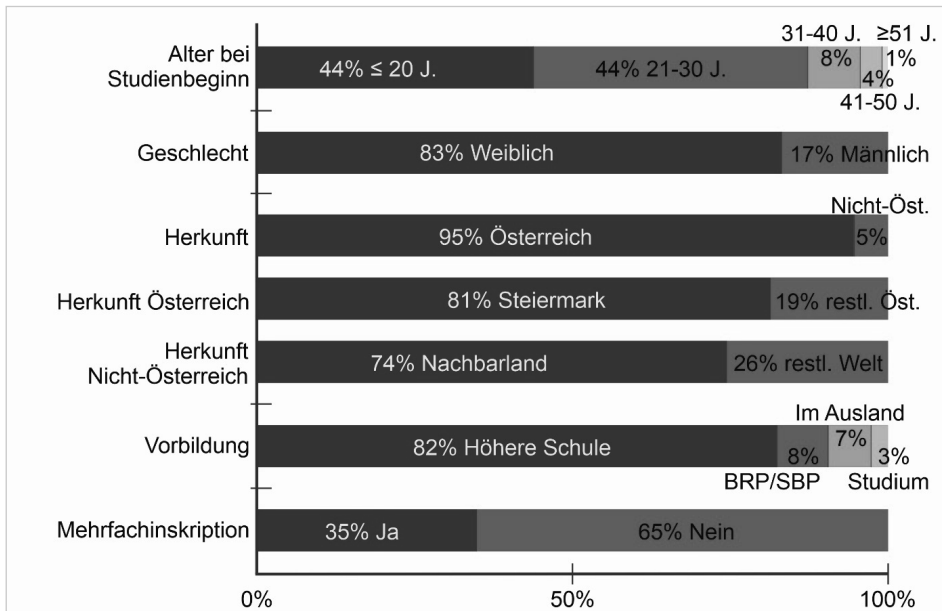


Abb. 1: Soziodemografische Daten der Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (eigene Darstellung adaptiert nach Aldrian et al., 2019)

Im Sommersemester 2020 waren 1.293 Studierende für das Bachelorstudium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften gemeldet. Damit handelt es sich um einen der nachgefragtesten Studiengänge der Universität Graz (Universität Graz, 2022). Egger kritisiert, dass vor allem in Massenstudiengängen „heterogene Lehr- und Lernwelten“ kaum Berücksichtigung finden. Diese unterschiedlichen Lehr- und Lernwelten entstehen aus der Verschiedenheit der Studierenden, die nicht zwingend über eine „studentische Normalbiografie“ verfügen (Egger, 2015). Aus einer Analyse der Studierendenstatistik sowie der Daten des Leistungs- und Qualitätsmanagements (LQM) geht hervor, dass sich diese studentischen Normalbiografien in den Zahlen des Studiengangs widerspiegeln (Abb. 1). Allerdings ist auch Heterogenität erkennbar, beispielsweise im Anteil der Personen, die bereits Berufserfahrung aufweisen und eine Berufsreifeprüfung (BRP) bzw. Studienberechtigungsprüfung (SBP) absolviert haben, oder beim Alter der Studierenden bei Studienbeginn.

Aufgrund der Heterogenität der Studierenden und der damit einhergehenden unterschiedlichen (Lern-)Biografien und Lebenswelten liegt in der Anpassung des Lehrveranstaltungsangebots, der Lehr-/Lernformate und der angewendeten Methoden eine Möglichkeit, die Qualität in der Hochschullehre zu steigern (Egger, 2015). Im Ergebnisteil dieses Artikels wird aufgezeigt, dass diesbezüglich der Einsatz digitaler Tools einen Beitrag leisten kann.

Laut Curriculum wird eine forschungsbasierte, wissenschaftliche Berufsvorbildung angestrebt. Die Inhalte umfassen Grundlagenwissen zur Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Forschungsmethoden, die Analyse und Gestaltung gesellschaft-

licher Bedingungen sowie die Auseinandersetzung mit psychologischen Zugängen. Zentral ist auch die Beschäftigung mit verschiedenen Berufsfeldern und damit zusammenhängenden Handlungskompetenzen sowie der Didaktik und Methodik. Für die Vermittlung dieser Inhalte sind vorwiegend prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen, wie z. B. Seminare, vorgesehen. Hervorzuheben sind auch jene Bestandteile des Curriculums, welche sich spezifisch auf die pädagogische Praxis beziehen. Vor allem in Seminaren, in denen die Studierenden pädagogische Methoden erlernen und auf die pädagogische Arbeit vorbereitet werden, sind Methoden wie Rollenspiele oder die Reflexion von Praktika von Bedeutung (Universität Graz, 2018). Es liegt die Annahme nahe, dass die Lehre gerade hier durch die Umsetzung des Digital Teaching eingeschränkt sein könnte, da z. B. theaterpädagogische Ansätze und Methoden wie Rollenspiele die *körperliche* Anwesenheit der teilnehmenden Personen erfordern.

Ziel des Studiums ist es auch, Studierende zu befähigen, „Lehr-Lern-Situationen und weitere pädagogische Handlungsmöglichkeiten und -erfordernisse für unterschiedliche Alters- und Zielgruppen zu konzipieren, zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren“ (Universität Graz, 2018, S. 2). Hinsichtlich der Frage nach dem Einsatz digitaler Tools in der Lehre leiten wir insofern eine besondere Bedeutung des Studiums der Erziehungs- und Bildungswissenschaften ab. Absolvent*innen sollen in die Lage versetzt werden, eigenständig Lehr-/Lernsituationen zu gestalten. Für jene Personen, die gerade studieren, und insofern vor allem digitale Lehr-/Lernsettings kennengelernt haben, liegt die Vermutung nahe, dass es eine besondere Herausforderung darstellen könnte, im späteren Berufsleben Präsenzeinheiten zu gestalten.

3. Charakteristika des Studiums der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Neben dem Heranführen Studierender an das wissenschaftliche Denken im Sinne des forschenden Lernens (Egger et al., 2015) ist die schrittweise Einübung in professionelles pädagogisches Handeln eine zweite wichtige Intention des Studiums. Auf die Einübung in professionelles pädagogisches Handeln werden wir im Folgenden Bezug nehmen. Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen machen Lehrveranstaltungen, die dieser Intention explizit entsprechen, rund ein Viertel aller Lehrveranstaltungen aus; zum anderen orientieren sich Studierende in der Einschätzung ihres individuellen Lernfortschritts wie auch bei der Qualität der Lehre mehrheitlich an den Möglichkeiten zur Einübung in pädagogisch professionelles Handeln.

Unter professionellem pädagogischem Handeln verstehen wir – stark zusammengefasst – ein wissenschaftlich orientiertes Handeln in der pädagogischen Praxis, mit dem Personen unterschiedlicher Lebensalter vorbereitet, unterstützt und in die Lage versetzt werden, vergangene, aktuelle oder in der Zukunft liegende krisenhafte Situationen ihres lebensweltlichen Alltags eigenständig zu bearbeiten bzw. zu lösen (Helsper, 2021). Solch ein professionelles Handeln kann nicht durch einen reibungslosen Transfer wissenschaftlichen Wissens, z. B. anhand von methodischen Anleitungen,

umgesetzt werden, da pädagogische Interaktionen wie auch jene krisenhaften Situationen des lebensweltlichen Alltags kontextgebunden, kontingent und situiert sind. Es bedarf daher auch eines praktischen Handlungswissens, „also eingeschliffene[r] Handlungsrouinen [, die] auf Erfahrungswissen beruhen, also darauf, dass man bereits in anderen Situationen so gehandelt hat und es ‚funktioniert‘ hat“ (Helsper, 2021, S. 137). Zudem bedarf es eines „rekonstruktiven und Sinn erschließenden Fall- und Diagnosewissens“ (ebd., S. 136, Hervorhebungen im Original), das die Grundlage dafür bildet, die Angemessenheit von wissenschaftlichem und/oder erfahrungsbasiertem Wissen in der praktischen Anwendung zu beurteilen.

Die Einübung in professionelles pädagogisches Handeln sollte deshalb in einer doppelten Form stattfinden, nämlich durch die schrittweise Aneignung eines „wissenschaftlich erkenntniskritischen Forschungshabitus“ auf der einen Seite und eines „praktischen Habitus professionellen Könnens“ auf der anderen Seite (Helsper, 2021, S. 140, Hervorhebungen im Original). In diesem Sinne geht es in der didaktischen Praxis im Studiengang der Erziehungs- und Bildungswissenschaft um die Vermittlung und Aneignung von systematisiertem Wissen der eigenen Disziplin wie auch der Hilfsdisziplinen (im Wesentlichen Soziologie, Psychologie und Philosophie) sowie um die durch die Lehrenden begleitete Reflexion alltäglich-lebensweltlichen Erfahrungswissens, dessen Interpretationen und die daraus hervorgehenden Handlungsmuster der Studierenden in Bezug auf pädagogische Problemstellungen.

Anders ausgedrückt: Es geht unseres Erachtens darum, dass Studierende in die Lage versetzt werden, das, was sie „schon immer“ aus ihrem lebensweltlichen Handeln über Pädagogik, Erziehung, Bildung, Lernen oder Sozialisation (glauben zu) wissen, vor dem Hintergrund des bestehenden Repertoires wissenschaftlicher Kenntnisse zu reflektieren, zu beurteilen, einzuordnen sowie in eine Form des spezialisierten in der Praxis anzuwendenden Erfahrungs- und Handlungswissens zu überführen (Abb. 2). Lehrende der Erziehungs- und Bildungswissenschaft stehen daher vor der Herausforderung, mit Basil Bernstein (2012) gesprochen, horizontale Diskurse alltäglich-lebensweltlichen Handelns, deren Wissensstrukturen durch mimetisches Lernen im Feld der alltäglichen pädagogisch relevanten Praxis angeeignet werden, und vertikale Diskurse wissenschaftlicher Disziplinen, deren Aneignung primär durch die stufenweise kognitive Integration von symbolischen Strukturen expliziten Wissens erfolgt, in eine didaktische Rekontextualisierung zu überführen, in der beide Diskurse miteinander in Bezug gesetzt werden können (siehe Abb. 2).

Das mimetische Lernen im horizontalen Diskurs ist charakterisiert durch direkte und zumeist affektiv aufgeladene soziale Beziehungen, wie sie auch in Peergroups, Arbeitsteams oder Familien zu finden sind. Es ist weiters charakterisiert durch modellhaftes Handeln, Vorzeigen, Beobachten und Nachmachen sowie durch relativ unmittelbare Ziele mit persönlicher Relevanz für die lernende Person (Bernstein, 2012, S. 68f.). Für die Rekontextualisierung von Lernprozessen horizontaler Diskurse in der universitären Lehre ist daher die didaktische Integration von oder zumindest ein sinnvoller Bezug zu möglichst realen und aus den ursprünglichen Handlungskontexten entstammenden Situationen erforderlich. Ebenso bedarf es Interaktionsformen

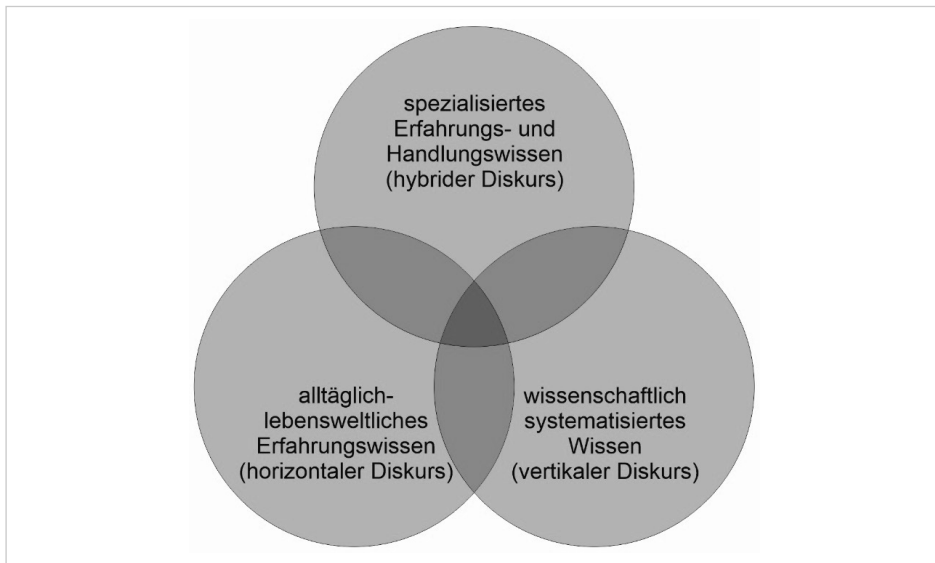


Abb. 2: Wissens- und Diskursformen im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (eigene Darstellung nach Cooper et al., 2017)

zur Förderung des Austauschs unter Studierenden, die den Interaktionsformen in horizontalen Diskursen ähnlich sind.

Die auf einer abstrakten Symbolsprache basierende Vermittlung von systematisiertem Wissen in vertikalen Diskursen ist von großer Wichtigkeit, um die wissenschaftliche Basis, Zusammenhangswissen, Urteilsvermögen, aber auch soziale Partizipationsfähigkeit herzustellen (Wheelahan, 2010). Sie reicht unseres Erachtens aber nicht aus, um die Einübung in das professionelle pädagogische Handeln zu ermöglichen. In anderen Worten, die reine Wissensvermittlung und -aneignung im Sinne einer individualistisch-kognitivistischen Lerntheorie sollte durch Möglichkeiten des auf Mimesis basierenden Einübens in sozial und biografisch vermittelte, kontingente und problembehaftete Handlungssituationen ergänzt werden.

Es drängt sich somit die Frage auf, inwiefern digital gesteuerte Lehr- und Lernformen im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (der Universität Graz) eingesetzt werden können, wird diesen doch nachgesagt, sie brächten im Hinblick auf die sozial-interaktiven, die ästhetisch-körperlichen und die kritisch-reflexiven Komponenten von Lernprozessen teils große Einschränkungen mit sich (Froebus & Holzer, 2021). Außerdem gewinnt die Frage an Bedeutung, wie die Lehrenden, die eine didaktische Rekontextualisierung von Wissensstrukturen für die Lehrveranstaltungen vornehmen, die Veränderungen einschätzen, die sich durch digital gesteuerte Lehr- und Lernformen ergeben haben (Assinger & Gruber, 2022; Güth & Steckler, 2021). Auf die zweite Frage werden wir in den nächsten beiden Abschnitten eingehen; die erste Frage wird im abschließenden Abschnitt nochmals aufgegriffen.

4. Methodisches Vorgehen

Bei dem methodischen Vorgehen handelte es sich um eine Querschnittserhebung, welche mit den Lehrenden des Bachelorstudiums der Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz durchgeführt wurde. Die Lehrenden wurden dazu aufgefordert, ihre Antworten auf sieben offene Fragen zu verschriftlichen und diese in Form eines Text-Dokumentes an das Forschungsteam zurückzusenden.

Angestrebt wurde eine Totalerhebung der Lehrenden des Bachelorstudiengangs, wobei sowohl externe Lehrende als auch Lehrende aus dem universitären Globalbudget befragt wurden. Der Fragebogen wurde im Juni 2020 an 55 Lehrende ausgesendet. Von dieser Grundgesamtheit retournierten 26 Personen den Fragebogen, was einer Rücklaufquote von 47 % entspricht. Die ausgesendeten Fragen bezogen sich auf folgende Themen:

1. Umsetzung des Digital Teaching
2. Belastungen durch Digital Teaching
3. Stärken und Potentiale des Digital Teaching
4. Probleme und Schwierigkeiten des Digital Teaching
5. Konkrete Wünsche zur Verbesserung
6. Unterstützungsbedarfe bei zukünftiger Umsetzung von Digital Teaching
7. Argumente für die Präsenzlehre

Die Antworten wurden anschließend aufbereitet und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet und analysiert. Genauer gesagt wurde eine inhaltliche Strukturierung des Materials durchgeführt, mit der wir das Ziel verfolgten, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2015, S. 103). Auf Grundlage der erkenntnisleitenden Fragestellungen sowie der im Leitfaden formulierten Fragen wurden die Kategorien definiert, welche im Zuge des Materialdurchgangs weiter unterteilt bzw. verfeinert wurden. Zudem wurden Ankerbeispiele für einzelne Kategorien hervorgehoben, welche im Ergebnisteil dargestellt werden.

Für die Qualitätssicherung wurde im Anschluss an die Auswertung ein Workshop organisiert, bei dem die Ergebnisse der Erhebung im Sinne einer kommunikativen Validierung an die Lehrenden des Instituts zurückgespielt, besprochen und auf ihre Generalisierbarkeit innerhalb der Gesamtheit der am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz Lehrenden hin überprüft wurden.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden wir auf die zentralen Ergebnisse der Erhebung eingehen. Wir stellen jene Aspekte des Emergency Remote Teaching vor, denen ein Potenzial attestiert wurde, auch längerfristig die Lehre zu bereichern, und jene Aspekte, welche den befragten Lehrenden zufolge die Bedeutung von Präsenzlehre unterstreichen. Es wird zwar primär die Sicht der Lehrenden vorgestellt, allerdings haben viele Lehrende in

ihren Antworten auch auf die Sichtweisen von Studierenden verwiesen, die durch Feedback und/oder Evaluationen erhoben wurden. Aus diesem Grund wird bis zu einem gewissen Grad auch die Perspektive der Studierenden in dieser Ergebnispräsentation berücksichtigt. Eine Verknüpfung der Ergebnisse mit bereits bestehenden Studien ist jedoch nur am Rande möglich, da der Großteil der bis dato durchgeführten Erhebungen, an österreichischen und deutschen Hochschulen, die Studierenden in den Fokus genommen hatten. Insofern konnte nur auf einige wenige Untersuchungen zurückgegriffen werden, die auch die Perspektive der Lehrenden erhoben haben.

5.1 Was lässt sich in die zukünftige Lehre transferieren?

Welche Vorteile und Potentiale nach Meinung der befragten Lehrenden aus dem Digital Teaching entstehen, lässt sich in drei zentralen Aspekten zusammenfassen, die dieses Kapitel strukturieren. Dazu gehört die Flexibilität, die durch den Einsatz digitaler Lehre erreicht werden kann, die Übertragung der Verantwortung für Lernergebnisse an Studierende sowie die klaren Strukturen, die im Zuge des Digital Teaching als besonders notwendig erachtet werden.

5.1.1 Flexibilität

Die als vorteilhaft beschriebene Flexibilität bezieht sich sowohl auf die zeitliche Gestaltung als auch auf den Lehr-/Lernort sowie auf den freien Einsatz unterschiedlicher Tools. Während die Präsenzlehre an bestimmte Zeiten und Orte gebunden ist, können sich Studierende bei asynchronen Formaten die Zeit selbst einteilen, um Aufgaben zu erledigen. Auch Lehrende sind in ihrer Zeiteinteilung freier, da sie die abgegebenen Arbeitspakete zu einem für sie passenden Zeitpunkt bewerten können. Gerade für Studierende hat dieses Vorgehen den Vorteil, dass sie sich nach ihrem individuellen Rhythmus richten können und dann lernen, wenn sie sich am produktivsten fühlen. Betreuungspflichten und/oder berufliche Tätigkeiten können so einfacher mit dem Studium kombiniert werden.

Neben der Möglichkeit der freien Zeiteinteilung wurde auch die Ortsunabhängigkeit hervorgehoben. Auch dieser Vorteil ist für Lehrende und Studierende, die Betreuungspflichten und/oder einer Berufstätigkeit nachgehen, von größerer Bedeutung, da die Teilnahme an der Lehre unkomplizierter zu bewerkstelligen ist.

„Natürlich erlaubt das Digital Teaching eine gewisse Flexibilität, die sich z. B. nicht zwingend an den LV-Terminen orientieren muss. Auch vonseiten der Studierenden wurde dies rückgemeldet, es sei toll, dass man sich die VOs öfter anhören kann und zur gewünschten Zeit, vor allem Berufstätige haben mir erzählt, dass sie nicht mehr das Gefühl hatten, sie würden ohnehin die Hälfte aller Inhalte verpassen, weil sie nicht so oft/nie zur regulären Vorlesung kommen können.“ (Befr. 25, F. 3)

Die ortsungebundene Lehre wird von jenen Lehrenden besonders geschätzt, die nicht in Graz leben und daher auf längere Autofahrten verzichten konnten, um die Lehre

durchzuführen. Die Möglichkeit der flexiblen Gestaltung führt insofern zu einer erhöhten Individualität, da auf personenbezogene Zeiten erhöhter Produktivität, aber auch auf die individuelle Lebensgestaltung der Lehrenden und Studierenden Rücksicht genommen werden kann.

Das sowohl Studierende als auch Lehrende die ortsunabhängige bzw. in asynchronen Lehrveranstaltungsformaten auch zeitunabhängige Bearbeitung der Lehrinhalte schätzen, zeigen auch Kamsker et al. (2022) auf. Die Autor*innen betonen – ebenso wie die von uns befragten Lehrenden – die damit einhergehenden Potentiale der Individualisierung, sodass sich die Studierenden in ihrem eigenen Tempo, zu einem selbst gewählten Zeitpunkt und je nach bevorzugter Lernstrategie Inhalte aneignen können. Allerdings weisen sie darauf hin, dass die Möglichkeiten die das Digital Teaching bieten würde, (noch) nicht vollständig genutzt werden (Kamsker et al., 2022).

5.1.2 Verantwortungsübertragung

Ein Nebeneffekt der digitalen Lehre und der damit einhergehenden zeitlichen und örtlichen Flexibilität ist die Verantwortungsübertragung an die Studierenden, die die Teilnahme an der Lehre und die Erfüllung von Arbeitsaufträgen in ihr eigenes Zeitmanagement einbetten müssen. Studierende sind nicht an feste Zeiten gebunden, in denen Lehrveranstaltungsinhalte konsumiert werden, sondern sind angehalten, sich Gedanken zu machen, wann sie sich mit welchen Inhalten der Lehrveranstaltung beschäftigen wollen. Dadurch und durch den Umstand, dass die Versuchung, sich neben Online-Lehrveranstaltungen mit anderen Tätigkeiten zu beschäftigen, höher ist als in Präsenzveranstaltungen, werden Selbstmanagement der Studierenden und ein höheres Maß an Eigenverantwortung gefordert, als das in Präsenzlehre der Fall ist. Durch die räumliche Abwesenheit der Lehrperson und da sie aufgrund technischer Gegebenheiten nicht alle Studierenden im Blick haben kann, sind die Studierenden selbst dafür verantwortlich, sich nicht ablenken zu lassen.

„Die Selbstständigkeit der Studierenden wird verstärkt eingefordert. Auch sie sind mit einer neuen Form der Erschließung konfrontiert, die sicherlich Möglichkeitsräume für neue Auseinandersetzungen mit den LV-Inhalten eröffnet.“ (Befr. 7, F. 3)

In Verbindung mit klaren Strukturen kann digitale Lehre zu einem höheren Maß an Transparenz führen. Einige befragte Lehrende haben darauf hingewiesen, dass die Leistungen der Studierenden sichtbarer werden, da sie digital festgehalten werden. Dies bezieht sich beispielsweise auf Diskussionsbeiträge, die u. a. mithilfe des Tools „padlet“ gesammelt wurden. So wurde jeder einzelne Beitrag sichtbar und auch Studierende, die evtl. in Präsenzveranstaltungen eher zurückhaltender bezüglich der Teilnahme an Diskussionen sind, konnten mit verschriftlichten Wortmeldungen die Aufmerksamkeit der Lehrperson erlangen.

5.1.3 Klare Strukturen

Vor allem bei asynchroner Lehrgestaltung sind Lehrpersonen dazu angehalten, klare Strukturen zu schaffen, da die Möglichkeit, schnell bzw. unkompliziert nachzufragen und augenblicklich eine Antwort zu erhalten, bei dieser Lehrform wegfällt. Arbeitsaufträge sind insofern klarer als in Präsenzveranstaltungen zu formulieren, da die Studierenden diese auch ohne weitere Erläuterungen verstehen und durchführen können müssen. Für Lehrende ist es von Interesse, die Informationen möglichst präzise zu kommunizieren, da bei Nachfragen die Informationen nicht direkt an alle Studierenden gehen, sondern nur an einzelne Personen. Ebenso verhält es sich mit Rückmeldungen an Studierende, die schriftlich besonders klar formuliert werden müssen, um Missverständnissen vorzubeugen.

Generell profitiert die gesamte Lehrveranstaltung davon, dass klare Strukturen gegeben sind. Lehrende beschreiben, dass sie sich teilweise intensiver mit den Lehrinhalten auseinandergesetzt haben, da sie diese nicht in gleicher Form wie in den Semestern zuvor präsentieren konnten, sondern Alternativen erarbeiten mussten.

„Manche Aspekte wurden von meiner Seite besser auf den Punkt gebracht, da die Vorbereitung genauer erfolgte.“ (Befr. 17, F. 3)

Die dadurch entstandene höhere Qualität der Lehrveranstaltungen wurde auch von Lehrenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz hervorgehoben. Die plötzliche Notwendigkeit, Lehre digital abzuhalten, wurde als Anlass aufgefasst, bestehende Lehrkonzepte zu hinterfragen und mittels digitaler Hilfsmittel neu aufzuarbeiten (Kamsker et al., 2022).

Die klaren Strukturen führen in Verbindung mit erhöhter Flexibilität auch zu einer fokussierten Aufmerksamkeit, die sich aus der Möglichkeit ergibt, Lehrinhalte (z. B. Videoaufnahmen) mehrmals und in leistungsfähigen Phasen aneignen zu können.

5.2 Was spricht für die Präsenzlehre?

Neben den Aspekten, die Transferpotential in sich tragen, wurde auch erhoben, welche Argumente die Wichtigkeit von Präsenzlehre unterstreichen. Auch diese Antworten wurden in drei Themenbereichen zusammengefasst, welche als Kommunikation, soziale Interaktion und Universität als Lernort benannt werden.

5.2.1 Kommunikation

Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden läuft im digitalen Raum anders ab als in der Präsenzlehre. Dies stellt Lehrende wie Studierende vor besondere Herausforderungen und wird von den befragten Lehrkräften besonders häufig als problematisch beschrieben. Die verständliche Vermittlung von Inhalten wird bei digitaler Lehre dadurch erschwert, dass *direktes* Nachfragen vor allem bei asynchronen Formaten nicht möglich ist. Auch bei synchronen Formaten ist die Hemmung der

Studierenden, die Lehrperson zu unterbrechen, häufig höher als in Präsenz, vor allem, da Anfang des Sommersemesters 2020 die Funktion „Hand heben“ nicht bei allen Tools vorhanden war. Die Lehrenden beschreiben darüber hinaus, dass die Präsenzlehre auch nonverbale Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht, wie folgendes Zitat verdeutlicht.

„Insbesondere zum Aufbau von neuem Wissen und Fähigkeiten bietet die Präsenzlehre für mich die Möglichkeit deutlich zu ‚erspüren‘ was die Studierenden benötigen und dann somit direkter darauf eingehen zu können.“ (Befr. 6, F. 7)

Der Einfluss digitaler Lehre auf die Kommunikation ist beim Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, wie es an der Universität Graz umgesetzt wird, auch insofern von Bedeutung, da die Diskussion bzw. die Etablierung einer Diskussionskultur eine zentrale Möglichkeit der Wissensvermittlung darstellt. Die Führung von Diskussionen mit und unter den Studierenden wurde von den Lehrenden als schwierig wahrgenommen bzw. wiesen sie darauf hin, dass Diskussionen in Präsenzveranstaltungen leichter zu gestalten sind und tiefere Ebenen erreichen. Auch ermöglichen Präsenzveranstaltungen „lautes Denken“, wodurch die Studierenden gemeinsam eine Lösung erarbeiten.

Die Einschränkungen der Kommunikation gelten nicht nur für Lehrveranstaltungsbezogene Inhalte, sondern auch für den informellen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. zwischen den Studierenden untereinander. Das der informelle Kontakt fehlt, zeigt auch eine Erhebung der Fachhochschule Burgenland auf. Demzufolge erleben 63 % der befragten Studierenden den fehlenden persönlichen Kontakt mit den Lehrenden als belastend (Staab, 2020). Und auch aus einer Umfrage des Stiftungsverbandes für die Deutsche Wissenschaft geht hervor, dass sich sowohl Lehrende (46 %) als auch Studierende (39 %) „mehr Austausch mit der anderen Partei“ in der digitalen Lehre wünschen (Winde et al., 2020). Diese informellen Gespräche vor oder nach der Präsenzeinheit sind allerdings von Bedeutung, da sie beispielsweise die Begeisterung für das Fach der Erziehungs- und Bildungswissenschaft oder das Interesse an späteren Berufsfeldern konkretisieren können.

5.2.2 Soziale Interaktion

Während einige Lehrende die Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Studierenden betonen, die mit digitaler Lehre einhergeht, zeigen andere Lehrende auf, dass Studierende in Präsenzlehrveranstaltungen präsenter und damit aufmerksamer sind. Als Grund wurde wiederholt die zwischenmenschliche Ebene genannt, die in der digitalen Lehre nur bedingt angesprochen werden kann.

„Lernen und Lehren hat eine wichtige sozial-personale Ebene, die Beziehungsebene kommt eindeutig zu kurz und Diskussionen scheinen eher an der Oberfläche zu bleiben (...).“ (Befr. 21, F. 7).

Diese sozial-personale Ebene ist für das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zentral, da die Lehrenden den Anspruch verfolgen, Inhalte möglichst praxisnah zu vermitteln. Die heutigen Studierenden können in Hinblick auf ihr zukünftiges Berufsleben aufgefordert werden, Lehr- und Lernsituationen zu gestalten, wobei eben auch die sozial-personale Ebene mitgedacht werden sollte. Da durch Digital Teaching diese Ebene nur eingeschränkt angesprochen werden kann, können Studierende auf die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen nur eingeschränkt vorbereitet werden.

„Wir bilden Menschen aus, die mit Menschen arbeiten, das ist über Digital Teaching nur ansatzweise vermittelbar.“ (Befr. 15, F. 7)

5.2.3 Universität als Lernort

Schließlich wird die Universität als Lernort hervorgehoben. Teilweise sind Studierende inskribiert, welche sich im dritten Semester befinden und noch nie Präsenzkurse an der Universität besucht haben (abgesehen von ein bis zwei Wochen im Wintersemester 2020/21, in denen Präsenzlehre möglich war, bevor wieder auf Online-Lehre umgestellt wurde). Eine Bindung an die Universität, das Institut und die darin tätigen Personen kann so kaum entwickelt werden.

„Die Präsenzlehre hält die Bindung zum Institut, zu den Lehrenden und dadurch auch zu den Inhalten aufrecht, was aus meiner Sicht ganz wichtig ist für die Professionalisierung pädagogischer (und aller anderen) beruflicher Tätigkeiten.“ (Befr. 3, F. 7)

Die Universität dient in den Augen der befragten Lehrpersonen nicht lediglich als ein Unterrichtsort, sondern kann auch als ein Ort verstanden werden, an dem informelle Kontakte geknüpft werden. Diese Kontakte können nicht nur zu Freundschaften unter Studierenden führen, sondern auch zu Unterstützungsnetzwerken, welche während des Studiums, aber auch im späteren Berufsleben wichtig sind. Winde et al. (2020) betonen die Bedeutung der Universität als Lernort vor allem für Studierende, die sich im ersten Semester befinden. Die befragten Studierenden gaben an, dass die Qualität von Willkommens- und Informationsveranstaltungen durch das digitale Format gesunken ist. Die Autor*innen schließen daraus, dass gerade neue Studierende „Interaktions- und Präsenzformate“ benötigen (Winde et al., 2020).

6. Implikationen für den längerfristigen Einsatz digitaler Medien

Die Flexibilisierung von Lehre und Lernen, die Übertragung von Verantwortung für den Lernerfolg auf die Studierenden sowie die klare Strukturierung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden haben wir als jene Aspekte rekonstruiert, die im Hinblick auf didaktische Fragen auch in Zukunft von Bedeutung sein werden. Diese drei Aspekte laufen zusammengenommen darauf hinaus, Studierenden ein individuelleres Studieren zu ermöglichen. Sowohl berufstätige Studierende als auch jene, die aufgrund familiärer Verpflichtungen oder eines Wohnortes, der weit vom

Studienort entfernt ist, in ihrer Flexibilität eingeschränkt sind, könnten davon profitieren, wenn diese drei Aspekte einen zentralen Platz im didaktischen Handeln zugewiesen bekämen. Damit würden Forderungen im Kontext der Öffnung universitärer Studiengänge für breitere Zielgruppen und der erhöhten Studierbarkeit in Zeiten von Mehrfachbelastungen angesprochen werden. Allerdings gehen damit auch (zumindest) zwei Implikationen für die Qualität der Lehre einher, die unseres Erachtens im beforschten Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu bedenken sind.

Zum einen implizieren auf Individualisierung ausgerichtete Lehr- und Lernformen eine individualistisch-kognitivistische Lerntheorie, die als Grundlage didaktisch-methodischer Konzepte nicht für alle Inhalte des Curriculums gleichermaßen geeignet ist, bedenkt man die große Relevanz, die horizontale Diskurse und mimetisches Lernen für die Intentionen des Studiums einnehmen. An dieses mimetische Lernen bindet sich stark auch die Rolle der Lehrenden, die abseits ihrer wissensvermittelnden Funktion auch eine Vorbildfunktion haben (sollten).

Zum anderen kann mit einer durch digitale Medien ermöglichten Individualisierung unter Umständen die Gefahr einhergehen, die schrittweise Einübung in die Praxis professionell pädagogischen Handelns einzuschränken, die ja gerade dadurch charakterisiert ist, sozial-körperlich vermittelt, kontingent und situiert zu sein. Alles das sind Aspekte, die in digital gesteuerten Lehr- und Lernformen nicht ausreichend angesprochen werden können. Ohne Weiteres ließen sich mit digitalen Technologien neben den standardmäßigen Gruppenübungen auch einige andere Sozialformen umsetzen, die eine Anbindung an reale Situationen pädagogischen Handelns erlauben würden, so z. B. denkbar im Bereich der Online-Beratung. Es sind jedoch Zweifel anzumelden und zu prüfen, ob diese Sozialformen im digitalen Lehr- und Lernraum dieselbe Qualität aufweisen können, wie in gewöhnlichen Präsenz-Settings. Außerdem ist zu erwarten, dass eine unbegleitete Individualisierung von Lernprozessen bestehende Ungleichheiten zwischen Studierenden verstärkt, da diese in erster Linie auf sich selbst gestellt sind.

Für eine wie auch immer gestaltete hybride Lehre in der Zukunft stellen sich aber die Fragen, welcher Stellenwert der durch digitale Technologien ermöglichten Individualisierung beigemessen werden soll, in welchen Teilen oder Lehrveranstaltungen sie zum Tragen kommen soll und wie damit in einem Studium, das sehr deutlich auf eine sozial vermittelte, kontingente und situierte Praxis ausgerichtet ist, die Qualität praxisorientierter Lehr- und Lernformen gesichert werden kann.

Was die Argumente für die Wichtigkeit von Präsenzlehre betrifft, so deuten diese allesamt darauf hin, dass die Lehrenden den nonverbalen, körperlichen Aspekten der Kommunikation einen besonders hohen Stellenwert beimessen. Das kommt sehr gut in dem Zitat zum Ausdruck, in dem eine Lehrperson angibt, zu „erspüren“, was Studierende benötigen, was in Präsenz funktioniert, in der digital gesteuerten Lehre jedoch nicht. Zudem wird bei den Ergebnissen deutlich, dass unter den Lehrenden ein Verständnis universitären Lernens vorherrscht, das durchaus als ganzheitliche Erfahrung bezeichnet werden kann, und sich darin vom individualistisch-kognitivistischen Verständnis abgrenzt. Die Universität als Lernort steht repräsentativ für

dieses Verständnis wie auch für Interaktionsformen unter Studierenden, die jenen des horizontalen Diskurses ähnlich sind.

Interessant ist auch das Zitat einer Lehrperson, die die Bindung an die Universität mit der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten in Verbindung bringt. Diese Aussage kann wohl vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass Lehrende und Studierende im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an einer gemeinsamen professionellen Praxis partizipieren. In anderen Worten: Studierende partizipieren aktiv an einer Praxis, die viele von ihnen später selbst in unterschiedlichsten institutionellen Settings und interaktiven Rahmungen einmal ausüben werden. Auch in dieser Hinsicht kann dem mimetischen Lernen, also dem Lernen durch Vorzeigen, Beobachten, Erklären und Nachmachen, eine besondere Funktion zugeschrieben werden. Es stellen sich für zukünftiges hybrides Lehren daher die Fragen, welche Rolle dieses mimetische Lernen, das von Nähe und Direktheit geprägt ist, im Studium spielen soll bzw. kann, wie es gefördert werden kann und welche Rolle digitale Medien in diesem Zusammenhang spielen können.

Die theoretische Rahmung und die Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen Befragung in diesem Beitrag stellen keinen Anspruch darauf, die Praxis der Lehrenden im gegenständlichen oder gar ähnlichen Studiengängen zu repräsentieren. Vielmehr wurde der Versuch unternommen, den Einsatz digitaler Medien mit einem begrifflichen Instrumentarium zu begründen, das im Kontext digital gesteuerter Lehre unserer Recherche zufolge noch nicht dermaßen zum Einsatz gekommen ist. Auch wenn es sich dabei um eine durchaus verkürzte Darstellung handelt, gehen wir davon aus, dass die Ergebnisse zumindest für den engen institutionellen Kontext des beforschten Studiengangs von praktischer Relevanz sein können. Im Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen, die in diesem Beitrag angestellt wurden, sollten die Ergebnisse der Lehrendenbefragung aber auch für andere erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studiengänge oder auch für ähnliche Forschungen in anderen Disziplinen von Interesse sein.

Literatur

- Aldrian, S., Assinger, P. & Stuhlpfarrer, E. (2019). *Soziodemographische Hintergründe der Pädagogik-Studierenden* [unveröffentlichter Bericht]. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz.
- Assinger, P. & Gruber, E. (2022). Digitalisierung und professionelles Handeln. Eine systematische Reflexion hybrid-flexibler Lehre am Beispiel des Universitätslehrgangs Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 95–112). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0>
- Bernstein, B. (2012). Vertikaler und horizontaler Diskurs. Ein Essay. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts* (S. 63–88). Beltz Juventa. [übersetzt von U. Gellert; Original: Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2 (Jun., 1999), pp. 157–173].

- Cooper, L., Ralphs, A. & Harris, J. (2017). Recognition of prior learning: the tensions between its inclusive intentions and constraints on its implementation. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1273893>
- Egger, R. (2015). Die heterogenen Lernwelten der Universität und ihre Konsequenzen für die Lehre. Verantwortlichkeiten und Spielräume von Lehrenden aus wissenschaftssozialisatorischer Sicht. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 19–36). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03231-9>
- Egger, R., Karber, A. & Wustmann, C. (2015). Einleitung. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 9–15). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03231-9>
- Egger, R. & Witzel, S. (Hrsg.). (2022). *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0>
- Froebus, K. & Holzer, D. (2022). Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 44–45, 12–2–12–11. https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/12_froebus_holzer.pdf
- Güth, J. & Steckler, J. (2021). Herausforderungen und Potentiale bei der digitalen Wissensvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In M. Barnatt, E. Bosse & B. Szczyrba (Hrsg.), *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an der Hochschule* (S. 49–63). Forschung und Innovation in der Hochschulbildung. https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/946/file/FIHB_Band_10_web.pdf
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Kamsker, S., Lipp, S., Feuchter, T. & Slepcevic-Zach, P. (2022). Lehr-Lern-Settings auf Distanz – Chancen und Herausforderungen digitaler Hochschullehre. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 73–93). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0>
- Kopp, M. (2021). Covid-19 als Katalysator für die Digitalisierung der Hochschullehre. In J. Muckenhuber, M. Griesbacher, J. Hödl & L. Zilian (Hrsg.), *Disruption der Arbeit? Zu den Folgen der Digitalisierung im Dienstleistungssektor*. Campus.
- Kordts, R., Wagner, D., Sidler, C., Tinsner-Fuchs, K., Dilger, B. & Brahm, T. (2021). Editorial: Cultivating a culture of experimentation in higher-education teaching and learning: Evaluation of recent experiences and transfer to the new-normal. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(3), 9–15. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1567>

- Lehner, M. & Sohm, W. (2021). Qualität, didaktische Methodik und Digitalität. Erfahrungen und Reflexionen an der Fachhochschule Technikum Wien. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (S. 339–350). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_21
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Pausits, A., Oppl, S., Schön, S., Fellner, M., Campbell, D. F. J. & Dobiasch, M. (2021). *Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Aktuelles/Distance_Learning_Studie.html
- Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – Ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free*, Nr. 35. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/01/Impact_Free_35.pdf
- Staab, C. (2020). *Distance Learning braucht mehr Interaktion*. https://www.fh-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Pressemeldungen/2020/Medieninfo_Umfrage_zu_Distance_Learning_FHB.pdf
- Universität Graz. (2018). *Curriculum für das Bachelorstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=4492196
- Universität Graz. (2022). *Studierendenstatistik* [unveröffentlichte Rohdaten]. Universität Graz.
- Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum. A social realist argument*. Routledge.
- Winde, M., Wener, S. D., Gumbmann, B. & Hieronimus, S. (2020). *Hochschulen, Corona und jetzt? Future Skills – Diskussionspapier 4*. <https://www.future-skills.net/download/file/fid/340>

Online-Lehre in Lehramtsstudien der Berufsbildung

Methodik, Didaktik und Gestaltung der Lehrveranstaltungen

Nora Cechovsky & Johanna Pichler

1. Einleitung

Die aktuelle Relevanz der Digitalisierung im Rahmen von Lehramtsstudien wird durch Herrlinger und Rothland (2020, S. 7) folgendermaßen zusammengefasst: „Die Gestaltung des digitalen Wandels in der Bildungslandschaft gilt – vor dem Hintergrund einer zunehmend mediatisierten und digitalisierten Welt – als eine der größten aktuellen Herausforderungen für alle Einrichtungen der Lehrerbildung.“ Zahlreiche empirische Studien befassen sich mit den Erfahrungen in der Online-Lehre, die durch das coronabedingte Distance Learning an Hochschulen gemacht wurden (z. B. Kramer et al., 2020; Greimel-Fuhrmann et al., 2021; Pausits et al., 2021).

Resultierend aus diesen Erfahrungen stellt sich die Frage, welche positiven Aspekte beibehalten werden sollen und wie zukünftig Lehramtsstudien von geplanten Distance-Learning-Anteilen profitieren können. Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse einer Begleitstudie zur Einführung von Online-Lehre in den Lehramtsstudien Educational Media (Master) und Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung)(Bachelorstudium) am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich vorgestellt. Im Masterstudium, bei dem der Schwerpunkt auf medienpädagogischen Inhalten liegt, startete das Studium mit geplanten Distanzanteilen bereits im Wintersemester 2020/21. Bei den Studierenden handelt es sich um eine in Bezug auf neue Medien affine Zielgruppe, die teilweise bereits während des Studiums an berufsbildenden Schulen in Österreich als Lehrkräfte tätig ist. Dieses Studium wurde unabhängig von den Maßnahmen, die im Rahmen der Corona-Pandemie gesetzt wurden, als Studium mit Fernlehreanteilen konzipiert. Dies erscheint sinnvoll, da die Studierenden sich dadurch explizit als auch implizit Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien aneignen. Im Bachelorstudium beginnt die erste Kohorte mit dem Studium mit geplanten Fernlehreanteilen im Wintersemester 2021/22. Wiederum handelt es sich aufgrund der Studieninhalte um eine in Bezug auf neue Medien affine Zielgruppe.

Zur Evaluation und Weiterentwicklung der mit digitalen Anteilen konzipierten Studien wurde u. a. folgende Forschungsfrage untersucht:

Welche positiven und negativen Aspekte in Bezug auf die Didaktik, Methodik und Lehrveranstaltungsgestaltung nehmen Lehrende und Studierende der Berufspädagogik in der Online-Lehre wahr?

Diese erste offen formulierte Forschungsfrage wurde durch Gruppendiskussionen mit Lehrenden in den oben genannten Studien (Studie 1) und Bachelor- und Masterstudierenden (Studie 2) erforscht. Das explorative Vorgehen erschien in einem ersten Schritt sinnvoll, da zu diesem Zeitpunkt wenige Ergebnisse für die spezifische Zielgruppe in Bezug auf Online-Lehre vorlagen. Die offene Form der Gruppendiskussionen hat den Vorteil, differenzierte Ergebnisse ohne Steuerung zu erhalten. Basierend auf den Ergebnissen der beiden Studien wurde u. a. folgende Forschungsfrage abgeleitet und im Rahmen von Interviews bei Masterstudierenden (Studie 3) erhoben.

Wie beurteilen Studierende des Masterstudiums Berufspädagogik (Educational Media) unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen in Bezug auf ihre Eignung für die Online-Lehre?

Die Ergebnisse der beiden ersten Studien dienen neben den Erkenntnissen aus bereits vorliegenden Studien (Stand der Forschung) für die Ableitung des Interviewleitfadens für die Masterstudierenden (Studie 3).

Basierend auf der Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Erhebungen und bestehender Forschung wurden Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Masterstudiums Educational Media bzw. zur Gestaltung des Bachelorstudiums Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung) abgeleitet und mit der Studiengangsleitung diskutiert. In weiteren Schritten sollen erneut Erhebungen erfolgen wie beispielsweise eine Vollerhebung anhand von Interviews beim Studiengang IK (Bachelor) im Sommersemester 2022.

2. Gestaltung und Wirksamkeit von Online-Lehrveranstaltungen

Die Frage, wie Lehrveranstaltungen gestaltet werden müssen, um insbesondere für Online-Lehre geeignet zu sein, kann auf verschiedenen Ebenen diskutiert werden. Einerseits stellt sich auf einer übergeordneten Ebene die Frage, ob alle LV-Formate des Präsenzünterrichts für digitalen Unterricht geeignet sind. Dies knüpft an eine bereits länger währende Diskussion um die prinzipielle Eignung von Vorlesungen für die Vermittlung von Kompetenzen im Hochschulkontext an (aktuell dazu siehe Egger & Eugster, 2020). Auf einer weiteren Ebene kann diskutiert werden, inwieweit Online-Lehre in Bezug auf ihre Wirksamkeit mit Präsenzlehre vergleichbar ist. Auf einer dritten Ebene wird mit Hilfe empirischer Studien meist unter Verwendung eines (quasi-)experimentellen Designs die Wirksamkeit unterschiedlicher Formate von Online-Lehrveranstaltungen bzw. die Wirkung von Online-Lehrveranstaltungen im Vergleich zu Präsenzlehrveranstaltungen untersucht. Zur Beurteilung dieser Erkenntnisse scheint ein Blick in Metaanalysen sinnvoll.

Aktuelle Metaanalysen weisen darauf hin, dass Online-Lehrveranstaltungen in Bezug auf den Lernerfolg bzw. die Zufriedenheit der Studierenden ähnlich erfolgreich sind wie Lehrveranstaltungen in Präsenz (Gegenfurtner & Ebner, 2019; Schneider & Preckel, 2017). Die systematische Analyse von 38 Metaanalysen von Schneider und Preckel (2017, S. 589) zeigt, dass Online-Lehrveranstaltungen ähnlich effektiv sind wie

Präsenzlehre, Blended-Learning scheint jedoch am wirksamsten zu sein. Die Metaanalyse von Gegenfurtner und Ebner (2019, S. 8) stellt fest, dass die Lerneffekte bei Webinaren mit jenen der Präsenzlehre vergleichbar sind, während asynchrone Lernumgebungen als weniger effektiv beschrieben werden. Ähnlich sind die Ergebnisse in Bezug auf die Zufriedenheit der Studierenden. Hier zeigt sich, dass die höchsten Zufriedenheitswerte bei Präsenzlehrveranstaltungen erreicht werden, gefolgt von Webinaren und abschließend asynchrone Lernumgebungen. Die Unterschiede zwischen den Formaten in Bezug auf Lernerfolg und Zufriedenheit können jedoch als marginal bezeichnet werden (Gegenfurtner & Ebner, 2019, S. 8).

Basierend auf den vorliegenden Befunden lässt sich ableiten, dass Online-Lehre ähnlich wirksam ist wie Präsenzlehre und Blended Learning die höchste Wirksamkeit aufweist. Einschränkend muss darauf verwiesen werden, dass die vorliegenden Studien vorwiegend den Einfluss der beiden Formate auf den Lernerfolg beleuchten. Weiters können konkrete Gestaltungshinweise aus den vorhandenen Studien nur bedingt abgeleitet werden, da die Begriffe der Online-Lehre bzw. jener des Blended Learning eine Vielzahl an verschiedenen Realisationsmöglichkeiten bieten (Schneider & Preckel, 2017, S. 589). Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass wirksame Hochschulehre nicht vom Format (Präsenz vs. Distance) bestimmt wird, sondern von der qualitativvollen Gestaltung des didaktischen Konzepts, das wiederum unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann (Schneider & Preckel, 2017, S. 595). Studien zum Distance Learning in der Lehrerbildung sind ebenfalls nur rar vorhanden. Um einen Einblick in die Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf geeignete Lehrveranstaltungen im Distance Learning zu erhalten erscheinen qualitative Studien bei der jeweiligen Zielgruppe sinnvoll (Krammer et al., 2020).

3. Studie 1: Gruppendiskussion Lehrende

3.1 Methode

Anfang Februar 2021 wurden zwei Online-Gruppendiskussionen mit Lehrenden des digitalen Masterstudiums durchgeführt. Die Methode der Gruppendiskussion wurde aufgrund des explorativen Zugangs ausgewählt. Eine Gruppendiskussion bietet einen Rahmen, um tiefgehende Informationen zu einem Forschungsgegenstand zu bekommen. Im Idealfall führt das Gespräch in der Gruppe dazu, dass mehr Themen angesprochen werden, als es in Einzelinterviews der Fall wäre (Sander & Schulz, 2015, S. 330).

Die Dauer der Gruppendiskussionen betrug zwischen 75 und 120 Minuten. Insgesamt nahmen sieben (fünf und zwei) Lehrende an den Gruppendiskussionen teil. Alle bis auf eine Person hielten Lehrveranstaltungen im Masterstudium ab. Eine Person hielt im letzten Semester ein Seminar im Bachelorstudium ab. Eine Person hielt eine Vorlesung und alle anderen Beteiligten ein Seminar oder eine Übung.

Die Gruppendiskussionen wurden über Microsoft Teams abgehalten. Es waren jeweils beide für die Begleitforschung verantwortlichen Personen anwesend. Zu Beginn

wurden die Lehrenden über das Projekt und das Forschungsziel informiert. Außerdem wurde ihnen die Anonymität zugesichert. Anschließend wurde eine kurze Vorstellungsrunde durchgeführt und die Lehrveranstaltung und Gruppengrößen in den jeweiligen Studien abgefragt. Als thematischer Einstieg wurde eine Kartenabfrage zu den Herausforderungen und positiven Erlebnissen im Rahmen der digitalen Lehrveranstaltung durchgeführt. Diese Methode wurde gewählt, um zu verhindern, dass die Diskussion von einer Person gelenkt wird und somit auf wenige Themen beschränkt bleibt. Anschließend wurden basierend auf der Kartenabfrage die Themen im Detail diskutiert. Die Forscherinnen nahmen eine moderierende Rolle ein.

Die Gruppendiskussionen wurden mit Zustimmung aller Beteiligten aufgezeichnet. Anschließend wurden die Videos transkribiert. Dabei wurde das einfache Transkriptionssystem der Universität Leipzig (2021) verwendet. Das System ist vielfach erprobt und insbesondere für umfangreiche Forschungsprojekte mit vielen Beteiligten geeignet, da es relativ einfach umzusetzen ist und somit eine konsistente Transkription am ehesten gewährleistet werden kann (Dresing & Pehl, 2018, S. 20). Außerdem entspricht das System der im Rahmen des Projektes spezifizierten Forschungsfragen, die sich stärker auf die manifesten Inhalte (tatsächlichen Aussagen) fokussieren als auf die latenten darunterliegenden Informationen (z. B. Interpretation der Körpersprache). Zur Auswertung der Transkripte wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewendet. Dabei wurde eine induktive Kategorienbildung vorgenommen.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Klare Struktur und orts- und zeitunabhängiges Lernen

Eine klare Struktur und umfassende Information der Studierenden scheinen gerade bei digitalen Lehrveranstaltungen sehr wichtig zu sein (B₂, G₂). Außerdem werden abwechselnde Vortragende (z. B. bei langen Blöcken: Vormittag und Nachmittag) laut Aussagen einer Lehrperson von den Studierenden als besonders positiv wahrgenommen (B₁, G₂).

Ein großer Vorteil der zeitunabhängigen Lehre wird von einer Lehrperson folgendermaßen beschrieben:

..., manche Teile des Seminars werden mitunter aufgezeichnet, das nachsehen im eigenen Tempo (noch einmal ansehen), vor und zurückspulen usw. so oft sie es halt brauchen, das ist in Präsenz halt nicht der Fall. Wenn der Lehrende etwas erzählt hat oder seinen Vortrag beendet hat, wird keiner von den Studenten draufkommen, „bitte das jetzt noch einmal sagen, weil ich habe da etwas nicht verstanden“. (B₂, G₂)

Dieselbe Person merkt jedoch an, dass dieser Vorteil durch die Vorgabe, dass die Studierenden und Lehrpersonen zu fixen Zeiten online präsent sein müssen, geschmälert wird. Die Lehrveranstaltungsleiter*innen stellen fest, dass die Vorgabe, die Lehrver-

anstellungszeiten streng einzuhalten, der Flexibilität von Online-Lehre nicht gerecht wird:

Also die Abhaltung zum Zeitpunkt der geplanten LV widerspricht allem was in den letzten Jahren propagiert wurde – die Vorteile von E-Learning, Zeit- und Ortsunabhängigkeit. Ich finde die Forderung widersinnig Vorlesungen in Web-Präsenz abzuhalten. (B1, G2)

3.2.2 Dauer der Online-Einheiten

Die Länge der Einheiten in der Online-Lehre sollten aus Sicht der Lehrenden nicht ident wie bei der Präsenzlehre sein, da aus ihrer Sicht die Online-Phase für die Studierenden und Lehrenden anstrengender ist. Außerdem wird die Relevanz von Pausen betont:

Es war, für die Studierenden vielleicht weniger, aber für mich auf jeden Fall ist es anstrengender als die Präsenz definitiv. Ich habe auch selber gemerkt, man müsste öfters Pausen machen und zwar nicht nur von 5–10 Minuten, sondern die Pausen etwas ausdehnen auf 20–25 Minuten, damit wirklich sich auch ein gewisser Erholungseffekt einstellen kann. Weil 5 Minuten schnell einen Kaffee holen beim Kaffeeautomaten bei mir im Büro, das ist einfach zu kurz. Es ist aber auch von den Studierenden dann, von den Kolleginnen und Kollegen gekommen, ob wir nicht das Pausenmanagement etwas ändern könnten und das haben wir dann auch gemacht und ich habe es dann selber für mich gemerkt, man braucht das. Online-Lehre heißt auch öfters Pausen und längere Pausen. (B2, G2)

Bezüglich der Blockung der Lehrveranstaltungen am Freitag und Samstag (betrifft das Masterstudium) gibt es geteilte Meinungen, einerseits werden die langen Einheiten als sehr anstrengend wahrgenommen, andererseits haben sie auch den Vorteil, dass man sich fokussiert mit einem Thema auseinandersetzen kann. Eine Lehrperson fasst dies folgendermaßen zusammen:

Also es waren sehr intensive Blöcke diese Freitag- Samstagblöcke, aber ich glaube, es ist eine Frage des Designs. Aber ich glaube schon, dass es gut ist, wenn man mal eine Zeit lang am Block an einem Thema dranbleiben kann, also das halte ich auch fürs Studium durchaus für sehr legitim und gescheit. (B4, G1)

3.2.3 Didaktischer Mehrwert von Online-Lehrveranstaltungen

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine Lehrperson den Mehrwert von Online-Lehrveranstaltungen gegenüber Präsenz wie folgt beschreibt:

... da habe ich so ein paar Sachen entdeckt, die pädagogische Sachen ermöglichen, die ich Face to Face in der Vorlesung nicht machen kann oder eben bei diesen sehr großen Seminargruppen, also diese (unv.). Das ist ja ein Segen, finde ich, weil da können

40 Leute wirklich gleichzeitig da ihre Themen schreiben, sortieren, Gruppen bilden, das bekomme ich an der Tafel (unv.) überhaupt nicht machbar. (B1, G2)

4. Studie 2: Gruppendiskussion Studierende

4.1 Methode und Teilnehmer*innen

Im März 2021 wurden zwei Gruppendiskussionen mit Studierenden über Microsoft Teams durchgeführt. An einer Gruppendiskussion nahmen drei Masterstudierende teil. Zwei Masterstudierende absolvieren im Moment das digitale Studium und eine Masterstudierende hat das Studium in Präsenz besucht. An der zweiten Gruppendiskussion nahmen vier Studierende des Bachelorstudiums teil. Die Dauer der Gruppendiskussionen betragen ca. 75 Minuten (Bachelorstudierende) und ca. 90 Minuten (Masterstudierende). Die Gruppendiskussionen wurden von einer Masterstudierenden durchgeführt. Die Verantwortlichen für die Begleitforschung waren nur bei der Gruppendiskussion der Masterstudierenden anwesend. Die Ergebnisse bei den Bachelorstudierenden sollten nicht durch anwesendes Lehrpersonal beeinflusst werden. Diese Gefahr ist bei den Masterstudierenden geringer, weil die beiden Interviewerinnen in diesem Studienjahr nicht in den Veranstaltungen der interviewten Personen unterrichteten. Hingegen unterrichteten die Interviewerinnen im Bachelorstudium im 3. Semester.

Die Gruppendiskussionen wurden mit Zustimmung aller Beteiligten aufgezeichnet. Ähnlich wie bei den Gruppendiskussionen mit Lehrenden wurde hier auf ein einfaches Transkriptionssystem zurückgegriffen und die Auswertung mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung durchgeführt (Mayring, 2015).

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Ort- und zeitunabhängiges Lernen

Die Befragten beider Gruppen gaben oftmals an, dass sie beim Distance Learning zumindest teilweise ein orts- und zeitunabhängiges Lernen (also mehr Flexibilität) erwarten – welches deren beide Studiengänge momentan nur selten bieten. Besonders der Aspekt des orts- und zeitunabhängigen Lernens war die Begründung einer Masterstudentin, warum sie sich hauptsächlich für dieses digitale Studium entschieden hat. Die strikte Anwesenheit – von zum Beispiel Freitag 14:45 bis 19:00 Uhr und Samstag 08:45 bis 14:00 Uhr – ist nach Meinung der Befragten nicht im Sinne eines innovativen Distance Learning. Das folgende Zitat veranschaulicht dies:

Also ich find es super, dass man es sich halt flexibel oft einteilen kann mit den Aufgaben. Speziell wenn es Arbeitsaufträge gibt, dass man die machen kann, wenn man sie machen will. Wobei so oft, war das dieses Semester jetzt eigentlich nicht, muss ich sagen. Also viele sind [verlangen] dann trotzdem wirklich Anwesenheit – das ist dann halt ein bisschen Schade – dann geht die Flexibilität wieder verloren, dann musst du

wieder von eins bis um vier Uhr dasitzen und genau in den Computer reinschauen und sonst könntest du dir am Nachmittag frei nehmen und dann die Sachen am Abend machen. Würde ich mir eigentlich noch mehr wünschen. (Master C2)

Jedoch ein reines Selbststudium ist ebenso nicht gewünscht, dieses wurde in beiden Gruppen oftmals als negative Erfahrung bei Online-Lehrveranstaltungen genannt. Im Distance Learning wurde von beiden Gruppen eine Mischung aus gemeinsamen Präsenzphasen sowie On-demand-Self-Learning-Phasen als positiv betrachtet bzw. gefordert.

... Das [die Lehrveranstaltung] hat mir voll getaugt, weil das war richtig eine gute Kombination aus Input [des Vortragenden], aus Selbstarbeiten und Selbststudium und gleichzeitig die eigene Zeiteinteilung [war vorhanden] ... (Master C1)

Die Erkenntnisse zeigen, dass auf eine gute Balance zu achten ist, damit die Lehrveranstaltung als positiv von den Studierenden eingestuft wird. Die Masterstudierenden wünschen sich mehr Verständnis bei fehlender Anwesenheit im Vergleich zu Bachelorstudierenden.

Besonders in der Gruppe der Bachelorstudierenden fiel als positive Erfahrung im Distance Learning die Zeitersparnis auf. Aufgrund von Distance Learning konnten sie oftmals an Lehrveranstaltungen teilnehmen, welche sie im Präsenzmodus zeitlich nicht besuchen hätten können (keine Anfahrtszeit). Außerdem wurden Lücken im Zeitplan eher toleriert als in Präsenz. Das bedeutet, waren zwei bis drei Stunden Pause zwischen zwei Lehrveranstaltungen, wurde dies nicht bemängelt, da man sowieso zuhause war, und inzwischen die Zeit für andere Aktivitäten nutzen konnte.

4.2.2 Transparenz und Struktur

Wichtige Aspekte, welche hauptsächlich die Befragten des Masterstudiums häufig genannt haben, sind Transparenz und Struktur. Die Masterstudierenden haben eine Lehrveranstaltung unter anderem als gut eingestuft, sobald diese transparent, gut strukturiert und übersichtlich war. Eine der befragten Studierenden im Rahmen der Interviews beschreibt dies wie folgt:

Das war eine runde Geschichte [Lehrveranstaltung] und hatte auch klar am Anfang die Erwartungshaltungen dargelegt und alles transparent, ich hab genau gewusst was ich zu tun habe, ich habe super gut folgen können, es hat einen roten Faden gegeben und ich hab mir ehrlich was daraus mitnehmen können. (Master B1)

Um in mehr Lehrveranstaltungen Transparenz und Struktur zu erreichen, schlugen die Befragten die Gestaltung eines Leitfadens für Online-Lehre – sowohl für die Studierenden als auch die Vortragenden – vor.

4.2.3 Methodik und Tools in der Online-Lehre

Die Studierenden des Masterstudiums wurden zusätzlich befragt, ob bei den geplanten Online-Lehrveranstaltungen und den nicht geplanten (coronabedingten) Online-Lehrveranstaltung Unterschiede erkennbar waren. Die Masterstudierenden gaben an, dass bei geplanten Online-Lehrveranstaltungen Flipped Classroom wesentlich häufiger zum Einsatz kam im Vergleich zu nicht geplanten Online-Lehrveranstaltungen. Flipped Classroom wurde von den Befragten durchaus positiv bewertet. Jedoch wurde auch erwähnt, dass die Umstellungsphase für sie herausfordernd war und der Zeitaufwand für sie durch Flipped Classroom höher war.

Flipped-Classroom ist deutlich öfters zur Anwendung gekommen bei denen es [Distance Learning] geplant war. ... Das mit dem, dass man Vorbereitungsphase hat, ist meines Erachtens nach – wenn ich mich richtig erinnere – mehr als wie bei den [Lehrveranstaltungen] die nicht [online] geplant waren. Was aber nicht heißt, dass dies schlechter ist. Also ich finde das gut, wenn man sich selber schon vorbereitet auf eine Lehrveranstaltung und einließt selber bei einem Masterstudium. (Master B3)

Außerdem wurde noch erwähnt, dass in den geplanten Distance-Learning-Lehrveranstaltungen vermehrt neue Tools zum Einsatz kamen und eine erhöhte Eigeninitiative gefordert wurde. Rein vom inhaltlichen Aspekt der Lehrveranstaltung war für die Masterstudierenden kein Unterschied zwischen geplanten und nicht geplanten Online-Lehrveranstaltungen erkennbar, welches dieses Zitat verdeutlicht.

Der Tooleinsatz wurde von den beiden Gruppen unterschiedlich wahrgenommen. Die Gruppe mit den Masterstudierenden bemängelte Lehrveranstaltungen, in denen sehr viele neue Tools zum Einsatz kamen. Sie gaben an, dass sie aufgrund der vielen Tools häufig den Überblick verloren haben und dass oftmals Tools zum Einsatz kamen, obwohl kein Nutzen oder Sinn für diesen Tooleinsatz erkennbar war bzw. von den Vortragenden nicht erläutert wurde. Die Bachelorstudierenden bewerten hingegen das Kennenlernen dieser neuen Tools durchaus positiv und befanden es als einen positiven Nebeneffekt der Online-Lehre.

4.2.4 Digitale und didaktische Kompetenz der Vortragenden

Vier der sieben Befragten haben Online-Lehrveranstaltungen besonders positiv hervorgehoben, bei denen die Vortragenden kompetent wirkten sowie deren Leidenschaft für die digitalen Thematiken deutlich erkennbar war. Dabei wurde erwähnt, dass generell Vortragende, welche häufig mit digitalen Tools arbeiten und dafür „brennen“, die Inhalte ihrer Lehrveranstaltung anschaulicher und praktischer darlegten im Vergleich zu anderen Vortragenden.

Die Nutzung des didaktischen Potentials von digitaler Lehre wurde als positiv bewertet, wie folgendes Zitat zeigt:

Und ich finde es macht einfach etwas aus, wenn sich jemand etwas einfallen lässt für eine Einheit. Das ist genauso wie es im normalen Unterricht im Präsenzunterricht zu-

trifft, trifft es jetzt da bei den Online-Kursen auch zu. Also wenn sich da jetzt jemand etwas einfallen lässt, irgendwelche Spiele, Apps, irgendetwas was nicht ganz nach dem o815-Schema abläuft, macht es einfach gleich ganz anders (nickende Zustimmung der restlichen Teilnehmer der Gruppendiskussion). (Master C2)

Besonders bei der Gruppendiskussion mit den Bachelorstudierenden wurde das Thema „Frontalunterricht im Distance-Learning“ diskutiert. Die Befragten gaben an, dass Frontalunterricht sehr oft zum Einsatz in ihren Distance-Learning-Erfahrungen kam. In der Diskussion waren sich alle Befragten einig, dass reiner Frontalunterricht immer als anstrengend empfunden wird (auch in Präsenz), dass dieser jedoch im Distance Learning noch weniger Akzeptanz bei den Befragten erfährt und ungerne erlebt wird. Ein Grund dafür war, dass es zu viele Ablenkungen zu Hause vor dem PC gibt.

Ja, nur zuhören finde ich ziemlich anstrengend über Distance, also was ich jedenfalls voll anstrengend gefunden habe waren die Vorlesungen (lacht). Da sind wirklich nur Vorlesungen und du bist eineinhalb Stunden dabeigesessen und hast zugesehen (schnauft) und ich muss ehrlich sagen ich habe das nicht durchgedrückt ab und zu. Ehrlich es ist, wirklich vielen Leuten so gegangen nach fünf Minuten – es ist so, es tut uns leid, aber wenn wir die Wahrheit sagen müssen, es waren fünf Minuten, vielleicht zehn Minuten, aber du hast so viele Sachen was du machen kannst, wo du dann einfach weg bist, wenn du nicht gefragt wirst, wenn du nicht mitarbeiten musst. Es war einfach für mich der Horror (lacht). (Bachelor C3)

Weitere Gründe sind die fehlende Atmosphäre, Interaktion und Diskussion. Es wurde eine konkrete Vorlesung mit überwiegendem Frontalunterricht in Präsenz und in der Online-Lehre verglichen. Dabei wurden manche Frontalvorträge im Hörsaal, aufgrund der Diskussionen und der Atmosphäre in der Klasse, positiv bewertet. Jedoch im Distance Learning wurde dieser Frontalunterricht mit derselben Lehrperson nicht mehr als gleichermaßen positiv empfunden.

5. Studie 3: Einzelinterviews Studierende

5.1 Methode und Teilnehmer*innen

Ende Mai 2021 wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung „Spezielle Forschungsmethoden“ Interviews mit Studierenden des Masterstudiums Educational Media geführt. 21 Studierende interviewten sich dabei gegenseitig mit einem vorgegebenen Interviewleitfaden zum digitalen Studium „Educational Media“. Die Dauer der Interviews betrug jeweils zwischen 10 und 15 Minuten. Die Vorgehensweise kann natürlich kritisch betrachtet werden, da Studierende von ihren Studienkolleg*innen interviewt wurden und anschließend selbst in die Interviewer*innen-Rolle schlüpfen. Die Studierenden wurden aber im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu Forschungsmethoden umfassend auf ihre Rolle als Interviewer*innen und Interviewte*r vorbereitet und in Bezug auf die Interviewtechnik geschult. Dieses Vorgehen birgt also nicht ausschließlich Nachteile – ein Vorteil besteht etwa in der Interviewführung auf Au-

genhöhe. Bevor die Interviews durchgeführt wurden, wurde das Projekt vorgestellt und das Forschungsziel erläutert. Außerdem wurde den Studierenden die Anonymität zugesichert. Die Studierenden bekamen einen Leitfaden, der aufbauend auf den Gruppeninterviews im Wintersemester die Inhalte der sozialen Interaktion, geeignete Lehrveranstaltungsformate sowie den Arbeitsaufwand im Distance Learning fokussierte. Die Interviews wurden mit Zustimmung aller Beteiligten aufgezeichnet und nach gängigen Transkriptionsregeln transkribiert. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung und wurde nach Mayring (2015) durchgeführt.

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Geeignete und ungeeignete LV-Formate für die Online-Lehre

Die Studierenden wurden befragt, welche Lehrveranstaltungen sie am geeignetsten für das digitale Format einstufen und welche Formate aus ihrer Sicht gut geeignet sind und welche weniger gut geeignet sind. Auch die LVs und Formate, die aus Sicht der Studierenden ungeeignet sind, wurden abgefragt.

Die Hälfte der Befragten stufte insbesondere facheinschlägige Lehrveranstaltungen des Schwerpunkts Educational Media am geeignetsten ein (10 von 21 Befragten). Dabei wurde beispielsweise als Begründung angeführt, dass erlerntes Wissen gleich ausprobiert werden konnte. Ein Drittel gab an, dass sich jede Lehrveranstaltung für das digitale Format eignet (7 von 21), solange die Vortragenden die Kompetenzen zum Online-Unterrichten mitbringen bzw. die Lehrveranstaltung methodisch und didaktisch angemessen gestaltet ist:

Jede LV kann man online abhalten, wenn der Vortragende die Medienkompetenz besitzt und Abwechslung in die Online-Lehre bringt. (I18)

Drei Befragte nannten LVs mit theoretischen Inhalten oder Vorlesungen. Ein*e Befragte*r führte LVs mit hohem Selbstlernanteil, hohem Präsentationsanteil oder vorwiegend theoretischen Inhalten als am geeignetsten an.

Bei der Frage, welche LV aus ihrer Sicht am wenigsten für das digitale Format geeignet sei, nannten neun Befragte die Lehrveranstaltung „Individuelle Lernbegleitung“ (ILB). Begründungen für die Wahl dieser LV waren, dass im direkten Kontakt die Rollenspiele besser funktionieren, es in Präsenz angenehmer durchzuführen sei, man sich gegenüber sitzen sollte, da auch die Körpersprache wichtig ist und der persönliche Kontakt.

Am ungeeignetsten finde ich z. B. die Lehrveranstaltungen zum ILB. Weil da geht es mehr um die Praxis wie wende ich das an wie führe ich Gespräche und das ist einfach in Präsenz angenehmer zu führen und man lernt einfach viel mehr auch wegen der Körpersprache, weil man sieht nicht nur vom Kopf abwärts ungefähr bis zur Brust, sondern man sieht einfach die ganze Körperhaltung. Und auch die theorielastigen Lehrveranstaltungen würde ich in Präsenz bevorzugen, weil wenn man die online be-

sucht, ist es wirklich so man wird einfach mehr abgelenkt vom Computer, man macht andere Sachen vielmehr nebenbei und in Präsenz ist das nicht so möglich. (I12)

Einige merkten aber auch an, dass die LV nicht völlig ungeeignet sei, aber eine Durchführung in Präsenz bevorzugt würde. Eine weitere Studierende führte an, dass jene LVs ungeeignet sind, die eins zu eins von Präsenz zu digital „übersetzt“ wurden. Drei Befragte führten LVs mit Praxiseinheiten als eher ungeeignet an. Diskussionen wären in Präsenz besser und der Austausch kann besser erfolgen.

Weiters wurden von jeweils zwei Befragten LVs mit viel Kommunikation bzw. mit viel Gruppen- und/oder Partnerarbeiten als ungeeignet eingestuft. Vier Befragte nannten keine LV als ungeeignet. Wichtig ist aber hier anzumerken, dass keine der genannten LVs als völlig ungeeignet eingestuft wurden, die Studierenden sich die genannten jedoch in Präsenz gewünscht hätten.

Die Frage, ob es bestimmte LV-Formate gibt, die für die digitale Lehre ungeeignet sind, beantworteten sechs Studierende damit, dass es keine ungeeigneten Formate gibt. Begründet wird dies damit, dass der Inhalt im Vordergrund steht sowie wie dieser transportiert wird und dies von der Kompetenz des*der Vortragenden abhängt. Es gibt also Lehrveranstaltungen, die sich besser oder schlechter für das digitale Format eignen, aber welche, die gar nicht passen, gibt es laut Aussagen der Studierenden nicht. Weiters führte auch ein Befragter an, dass die Vortragenden gut vorbereitet waren.

Sechs Befragte machten keine Angabe zu dieser Frage. Vier Befragte gaben das Format „Übung“ als nicht so gut geeignet an, da hier persönlicher und sozialer Austausch im Vordergrund steht und für eine gute Absolvierung der Aufgaben fehlt dies.

Zwei nannten Vorlesungen als weniger geeignet, da es ermüdend ist, man schneller abschweift und das aus Sicht der Studierenden in Präsenz weniger rasch passiert.

In der Präsenzphase sitze ich halt da, ich fühle mich halt sage ich mal so immer mehr beobachtet auch vom Professor und meistens reagieren dann auch die Professoren darauf wie sich die Studierenden sich verhalten und lockern das Ganze auf das fehlt halt dann in den Online Veranstaltungen also bei Vorlesungen diese würde ich eher in Präsenz verwenden als in der Online-Phase. (I12)

Eine Person war der Meinung, dass bei Vorlesungen in Präsenz als auch online Längeweile aufkommen kann:

Es kann eine Vorlesung in Präsenz mit einer PowerPoint-Präsentation genau so langweilig sein wie im Online-Unterricht (I2)

5.2.2 Bestandteile der LVs, die sich besonders bewährt haben im digitalen Studium

Ein Drittel der Befragten führten Flipped Classroom, Selbstlernphasen oder Vorpräsenzphasen als Elemente an, die sich im digitalen Studium sehr bewährt haben. So können Inhalte, die zuvor selbst gelernt werden, im Rahmen der LV dann vertieft und

Fragen geklärt werden. Für dieses Format eignet sich aus Sicht einer Studierenden auch Teams sehr gut.

Vier Befragte führten den Einsatz von Online-Tools wie beispielsweise Miro an. Auch der Einsatz von Videos, in denen sich LV-Vortragende persönlich vorstellten oder in denen im Vorfeld Inhalte erläutert wurden, wurden positiv bewertet. Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungseinheiten wurden ebenfalls von vier Befragten genannt. Als Begründung wurde hier angeführt, dass man sich diese im Nachhinein nochmals mehrmals ansehen kann. Drei Befragte betonten auch, dass sich MS-Teams für die Umsetzung von z. B. Flipped Classroom sehr gut eignet.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann in Bezug auf die eingangs aufgestellten Forschungsfragen festgestellt werden, dass Lehrende und Studierende Lehrveranstaltungen im Distance Learning als positiv wahrnehmen, wenn das didaktische und pädagogische Potential des Formates genutzt wird. Dies bedeutet etwa, dass online andere Formen des Austausches genutzt werden, die in Präsenz nicht möglich wären. Zentral ist für Lehrende und Lernende eine klare Struktur und Transparenz. Die übersichtliche Struktur wurde auch bei der Befragung von Krammer et al. (2020, S. 344), im Rahmen derer über 80 Lehramtsstudierende in Österreich qualitativ befragt wurden, angeführt. Die Befragten bezogen sich dabei vor allem auf die strukturierte Aufbereitung in Lernplattformen. Unübersichtliche bzw. fehlende Informationen zur Lehrveranstaltung wurden als hinderlicher Aspekt für den subjektiven Lernerfolg aus Sicht der Studierenden eingestuft.

Als geeignet für die Distanzlehre erscheinen aus Sicht der Lehrenden und Studierenden eher konstruktivistische Lehrmethoden wie etwa Flipped Classroom. Die Einschätzungen der Studierenden gehen auseinander, inwieweit sich das Format der Vorlesungen für Distance Learning eignet. Vorlesungen, bei denen tatsächlich länger vorgetragen wird, erscheinen im Distance Learning weniger sinnvoll, da die Aufmerksamkeit nicht so lange aufrechterhalten werden kann, während Vorlesungen, die auf einem Format mit stärkerem Selbstlernanteil beruhen, eher als geeignet wahrgenommen werden. Insbesondere Lehrveranstaltungen mit starkem Fokus auf soziale Kompetenzen werden als weniger geeignet für das Distance Learning beurteilt. Dies erscheint unter dem Aspekt, dass non-verbaler Austausch online nur sehr eingeschränkt möglich ist, einleuchtend.

Auf mikrodidaktischer Ebene wird der wohllosierte Einsatz von Tools und die Förderung von Diskussionen als positiv hervorgehoben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Meta-Studie von Schneider und Preckel (2017, S. 588), die einen relevanten Einfluss von Diskussionsmöglichkeiten auf den Lernerfolg in der Hochschullehre feststellen. Der gezielte Einsatz von Tools wird auch durch Krammer et al. (2020, S. 345) bestätigt. Aus Sicht der Studierenden ist die Verwendung unterschiedlicher Tools hinderlich, für den subjektiven Lernerfolg hingegen wird der Einsatz weniger Tools als förderlich angesehen.

Auf organisatorischer Ebene wird der Vorteil der flexiblen zeit- und ortsunabhängigen Lehre betont, hier muss jedoch auch erwähnt werden, dass eine geeignete Mischung aus synchroner und asynchroner Lehre gefunden werden muss.

Außerdem wird das explizite Einplanen von Pausen sowie das Planen von kürzeren Lehrveranstaltungseinheiten als besonders relevant für die Online-Lehre betrachtet. Bestätigt werden die Erfahrungen der Vortragenden u. a. durch die Studie von Fauville, Luo, Muller Queiroz, Bailenson und Hancock (2021), die in ihrer Studie feststellten, dass Videokonferenzen – insbesondere für Frauen – sehr ermüdend sind. Eine von sieben Frauen gab an, sich nach Videokonferenzen „sehr“ bis „extrem“ erschöpft zu fühlen, während es bei Männern nur einer von 20 war. Weiter stieg die „Zoom fatigue“ mit der Häufigkeit und Dauer von Online-Meetings (Fauville et al., 2021, S. 11). In Anbetracht der hohen Frauenquote von 76 % an Pädagogischen Hochschulen (Statistik Austria, 2021) ist dieses Ergebnis aus Sicht der Autorinnen für weitere Studien von Bedeutung. Auch andere Autor*innen wie etwa Greimel-Fuhrmann et al. (2021, S. 102) stellen fest, dass sich für Online-Einheiten eher kürzere Termine eignen, um die Konzentrationsspanne bestmöglich zu nutzen.

Einschränkend muss hier festgehalten werden, dass die Begleitstudie während der Corona-Pandemie durchgeführt wurde. Unter diesen Umständen waren soziale Kontakte generell nur eingeschränkt möglich. Ein Einfluss dieser Umstände auf die Ergebnisse der vorgestellten Studien ist nicht auszuschließen. Bei den Gruppeninterviews der Lehrenden und Studierenden erfolgte die Einladung auf freiwilliger Basis, hier könnte ebenfalls eine Einschränkung der Aussagekraft der Ergebnisse vorliegen, da bei den Lehrenden möglicherweise jene mit einer hohen Affinität zu digitaler Lehre teilnahmen und dadurch andere unterrepräsentiert sind. Bei den Bachelorstudierenden wurde nur eine Gruppe befragt. Die Durchführung der Interviews durch die Studierenden birgt die Gefahr von gegenseitiger Beeinflussung der Antworten und könnte ebenfalls die Aussagekraft der Daten reduzieren.

Im Hinblick auf weitere Forschungsfragen bleibt offen, ob die Ergebnisse der Gruppendiskussionen die Sicht aller IK-Studierender widerspiegelt, dies könnte man mit einer größer angelegten Befragung aller Studierender des Studiums überprüfen. Weiters wäre es interessant zu untersuchen, wie die Studien mit geplanten Fernstudienanteile beurteilt werden, wenn der Schulalltag der Lehrkräfte wieder „normal“ und ohne bzw. mit geringen COVID-Einschränkungen abläuft. Eine weitere langfristige Frage besteht auch darin, welche Wirkung digitale Lehre vs. Präsenzlehre z. B. auf den Lernerfolg, die soziale Interaktion oder die soziale Präsenz zeigt.

Literatur

- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Egger, R. & Eugster, B. (Hrsg.) (2020). *Lob der Vorlesung: Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (Doing Higher Education). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Fauville, G., Luo, M., Muller Queiroz, A. C., Bailenson, J. N. & Hancock, J. (2021). *Nonverbal Mechanisms Predict Zoom Fatigue and Explain Why Women Experience Higher Levels than Men*. SSRN Scholarly Paper Nr. ID 3820035. Rochester, NY: Social Science Research Network. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3820035>
- Gegenfurtner, A. & Ebner, C. (2019). Webinars in higher education and professional training: A meta-analysis and systematic review of randomized controlled trials. *Educational Research Review*, 28, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100293>
- Greimel-Fuhrmann, B., Riess, J., Loibl, T. & Schuster S. (2021). Lehren aus der Distanzlehre ziehen – eine Interviewstudie zur Distanzlehre an der Wirtschaftsuniversität Wien. In U. Dittler & C. Christian (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (S. 89–102). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_6
- Herrlinger, S. & Rothland, M. (Hrsg.) (2020). *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung)*. Münster: Waxmann.
- Krammer, G., Pflanzl, B. & Matischek-Jauk, M. (2020). Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 337–375. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pausits, A, Oppl, S., Schön, S., Fellner, M., Campell, D. & Dobiasch, M. (2021). *Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien.
- Sander, N. & Schulz, M. (2015). Herausforderungen und Potentiale bei online geführten Gruppendiskussionen. *Soziologie*, 44(3), 329–345.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul000098>
- Statistik Austria (2021). *Studierende, belegte Studien*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/index.html
- Universität Leipzig (2021). *Transkription | Methodenportal der Universität Leipzig*. <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/transkription/>

Arbeits- und Studienbedingungen im Hochschulwesen

Studierende mit nichtbinärem Geschlecht

Studieren zwischen psychischem und finanziellem Druck

Johanna Dau, Ilinca Fage & Martin Unger

1. Einleitung

Die Verwendung von Geschlecht als binäre Kategorie wird zunehmend infrage gestellt. Zwar sind in der Wissenschaft seit langem alternative Geschlechtssysteme bekannt (Nanda, 2013; Pasternak et al., 1997; Segal, 2004), trotzdem besteht in weiten Teilen eine mangelhafte Datengrundlage sowie Unsicherheiten in der nichtbinären Erhebung von Geschlecht. Spätestens mit den Arbeiten von Gayle Rubin (1993) und Judith Butler (1990) wurde deutlich, dass Geschlechterrollen sozial konstruiert sind und diese die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stark beeinflussen. Demnach ist das Geschlecht auch in der Hochschulforschung eine bedeutsame analytische Kategorie und wird als Maßstab für eine inklusive, gerechte Hochschule herangezogen – allerdings ist hier bislang eine binäre Betrachtung von Frauen und Männern vorherrschend.¹

2018 hat der österreichische Verfassungsgerichtshof erstmals mehr als zwei Geschlechter anerkannt (VfGH, 2018). So wurde auch in der Studierenden-Sozialerhebung 2019 (Unger et al., 2020) zum ersten Mal eine zusätzliche Geschlechterkategorie und die Möglichkeit keiner Zuordnung als Antwortoptionen angeboten. Damit ist es erstmals möglich, auf Basis einer umfangreichen bundesweiten Befragung zur Lebens- und Studiensituation von Studierenden in Österreich zu forschen, die ein nichtbinäres Geschlecht angeben. Aus bisherigen Studien ist bekannt, dass Personen mit nichtbinärem Geschlecht häufiger von psychischen Erkrankungen und häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind (Kapitel 2). Im vorliegenden Beitrag gehen wir daher der Frage nach, inwiefern dies auch auf Studierende in Österreich zutrifft, d. h.: 1. Haben Studierende mit nichtbinärem Geschlecht häufiger psychische Erkrankungen als Studierende mit binärem Geschlecht? 2. Sind Studierende mit nichtbinärem Geschlecht häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen als Studierende mit binärem Geschlecht? Ergänzend wird die Studiensituation, wozu unter anderem die Studienzufriedenheit und die Abbruchsintention zählt, betrachtet: 3. Bewerten Studierende mit nichtbinärem Geschlecht ihre Studiensituation anders als

¹ An dieser Stelle wird auf den Konstruktionscharakter der Kategorien Frau und Mann verwiesen und dass die abgefragten Kategorien im Fragebogen „Weiblich“ und „Männlich“ nicht zwingend mit den Begriffen Frau und Mann gleichzusetzen sind.

jene mit binärem Geschlecht? Diese ersten Ergebnisse bieten Anregung zu weiterer Forschung, hochschulpolitischen Interventionen und neuen Erhebungsvarianten von Geschlecht, somit schließt der Beitrag mit Vorschlägen dazu.

2. Die Welt jenseits von Frau und Mann

Eine quantitative Analyse von Personen mit nichtbinärer Geschlechtsidentität steht zunächst vor dem Problem, dass noch wenig Schätzungen über ihren Anteil an der Gesamtbevölkerung vorliegen und diese nicht auf einer einheitlichen Zählweise beruhen. So basieren manche Anteilsschätzungen nur auf körperlich nachweisbaren Merkmalen (sex) und andere beziehen sich (auch) auf das im Alltag gelebte Geschlecht (gender). Zudem ist selbst innerhalb der medizinischen Literatur strittig, aufgrund welcher körperlichen Merkmale eine Person als nichtbinär gilt: So wird beispielsweise in niedrigeren Schätzungen nur das seltene Vorhandensein von gemischtem gonadalem Gewebe berücksichtigt (Sax, 2002), während höhere Schätzungen eine breitere physische Variation einbeziehen,² worunter demnach 1,7 % der Lebendgeburten fallen (Blackless et al., 2000; Preves, 2002). Für die meisten offiziell dokumentierten Fallzahlen der nichtbinären Geschlechterzugehörigkeit werden Personen gezählt, die körperlich nachweisbare nichtbinäre Geschlechtsmerkmale aufweisen, es wird also Intergeschlechtlichkeit dokumentiert. All jene, die zwar in ihren körperlichen Merkmalen der medizinischen Definition von weiblich oder männlich entsprechen, sich aber aufgrund ihrer gelebten Geschlechtsidentität nichtbinär einordnen, sind damit nicht eingerechnet. Dabei ist evident, dass auch die psychologische und gelebte Geschlechtsidentifikation reale Konsequenzen auf die Lebens- und somit auch die Studiensituation hat. Aktuelle Quellen, die soziale Geschlechtsidentität (gender) erheben, sind rar und länderspezifisch. Studien in den USA kommen auf 0,6 % der Erwachsenen und Jugendlichen in der Gesamtbevölkerung, die sich selbst als transgender bezeichnen (Herman et al., 2022). Eine kürzlich in Brasilien durchgeführte Studie geht von einem Anteil von bis zu 2 % transgender und nichtbinären Personen aus (Spizzirri et al., 2021), für Großbritannien wurde der Anteil an der Gesamtpopulation auf etwa 1 % geschätzt (GIRES, 2011).³ Es kann also von einem Anteil von bis

2 Wie z. B. die chromosomale Zusammensetzung, der Hormonspiegel oder äußere wie innere anatomische Merkmale.

3 *Trans*, *trans** oder *transgender* wird als Oberbegriff für/von Personen verwendet, die sich nicht oder nur teils mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren. Im Gegensatz bedeutet *cisgeschlechtlich*, dass die Geschlechtsidentität dem Geschlecht entspricht, das bei der Geburt zugeordnet wurde. *Inter*, *inter** oder *intergeschlechtlich* sind (Selbst-)Bezeichnungen von Menschen mit körperlichen Merkmalen, die nicht eindeutig den medizinisch-kulturellen Normen von männlich oder weiblich entsprechen (das kann auf chromosomaler, hormoneller oder anatomischer Ebene sein und seit der Geburt vorliegen oder sich später entwickeln; Debus & Laumann, 2020). Zudem ist zu bedenken, dass nicht alle intergeschlechtlichen und transgender Personen mit einer nichtbinären

zu 2 % nichtbinären Personen in der Gesamtbevölkerung ausgegangen werden, die Verteilung in der Studierendenpopulation kann sich davon allerdings unterscheiden, dazu liegen jedoch bislang noch keine Daten vor (siehe Fußnote 6).

In unseren Auswertungen legen wir ein Augenmerk auf die psychische Gesundheit nichtbinärer Studierender, da bisherige Forschungen zeigen, dass transgender und intergeschlechtliche Personen häufiger von Benachteiligungen und Diskriminierungserfahrungen in ihrem Arbeitsleben sowie in anderen Bereichen des sozialen Lebens (inkl. der Schule oder Hochschule) betroffen sind (de Vries et al., 2020; European Union Agency for Fundamental Rights, 2020; Jones, 2016; Stern, 2019).

So berichten sie im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung, häufiger unter psychischer Belastung, Depression oder Angst zu leiden sowie erhöhter Stigmatisierung ausgesetzt zu sein (Bradley, 2020; Zeeman & Aranda, 2020). Menschen mit intergeschlechtlichen Variationen berichten zudem von physischen und psychologischen Auswirkungen medizinischer Behandlungen (die oft im Kindesalter durchgeführt wurden, siehe Blackless et al., 2000; European Union Agency for Fundamental Rights, 2020). Außerdem kommt es unter ihnen häufig zu Schulabbrüchen und Suizidgedanken (Jones, 2016). So geben transgender Personen oft an, ernsthaft über Suizid nachgedacht bzw. einen Suizidversuch unternommen zu haben (Herman et al., 2019).

Für die EU-Länder konnte gezeigt werden, dass die schwierige finanzielle Lage ein weiterer Bereich ist, von dem intergeschlechtliche und transgender Menschen unverhältnismäßig stark betroffen sind: Mehr als die Hälfte der intergeschlechtlichen Befragten im LGBTI⁴ Survey der European Union Agency for Fundamental Rights (2020) gab an, dass sie Schwierigkeiten haben, finanziell das Auslangen zu finden. Insgesamt verweisen bisherige Forschungsergebnisse also auf Unterschiede bezüglich des Bildungserfolgs, der sozioökonomischen Situation, der Stellung am Arbeitsmarkt sowie des Gesundheitszustandes zwischen Personen mit cisgeschlechtlicher und inter-/transgeschlechtlicher Geschlechtszugehörigkeit (Grant et al., 2011; Harrison et al., 2012; Nowakowski et al., 2016).

Geschlechtsidentität leben, wenn sie sich einem der binären Geschlechter zugehörig fühlen – inwiefern dies in die Anteilsschätzungen miteinfließt, hängt auch von der Frageformulierung in der Erhebung ab.

- 4 LGBTI steht für *lesbian, gay, bisexual, trans* und *intersex* (lesbisch, schwul, bisexuell, trans und intergeschlechtlich; European Union Agency for Fundamental Rights, 2020).

Da in der Gesamtpopulation Menschen, die sich nicht einem der binären Geschlechter zuordnen, öfter von psychischen Belastungen, Diskriminierungserfahrungen und finanzieller Unsicherheit betroffen sind, ist zu erwarten, dass sich diese Trends auch im Bildungsbereich wiederfinden. Daraus ergibt sich die *Hypothese*, dass auch in der Studierendenpopulation Österreichs *Personen, die sich keiner der binären Geschlechterkategorien zuordnen, stärker von psychischen Erkrankungen und finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind und sie ihre Studiensituation schlechter bewerten als Studierende der binären Geschlechterkategorien.*

3. Methodik

Die Auswertungen dieses Beitrags basieren auf der Studierenden-Sozialerhebung 2019 (Unger et al., 2020), die zwischen Mai und Juni 2019 durchgeführt wurde. Sie enthält Angaben von mehr als 45.000 ordentlichen Studierenden. Nachdem das österreichische Verfassungsgericht einen Geschlechtseintrag jenseits der binären Kategorien anerkannte, wurden nach Absprache mit den Auftraggebern auf die Frage „Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.“ im Fragebogen neben „Weiblich“ und „Männlich“ die weiteren Antwortoptionen „Anderes“ und „Möchte mich nicht zuordnen“ angeboten⁵ (eine Vorgabe des Innenministeriums zur Begrifflichkeit lag zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor⁶).

Prinzipiell kommen zwar für eine Untersuchung von Studierenden mit nichtbinärer Geschlechtsidentität die letzten beiden Kategorien infrage, doch in den folgenden Auswertungen liegt der Fokus auf jenen Studierenden, die „Anderes“ ausgewählt haben, weil unklar bleibt, mit welchem Motiv Befragte die Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ auswählten. So können sich in letzterer Kategorie einerseits Studierende befinden, die sich zwar einem der binären Geschlechter zugehörig fühlen, aber keine Auskunft über ihr Geschlecht geben wollten, um ihre Angaben im Fragebogen stärker zu anonymisieren. Andererseits ist anzunehmen, dass sich Personen mit nichtbinärer Geschlechtsidentität nicht mit der vorgegebenen Bezeichnung „Anderes“ identifizieren konnten oder wollten. Denn diese kann eher als ein negativ formulierter Oberbegriff für eine Abweichung von der Norm der Zweigeschlechtlichkeit gelesen werden, während beispielsweise der mittlerweile geläufigere Begriff „Divers“

5 Außerdem sahen Befragte der Kategorien „Anderes“ und „Möchte mich nicht zuordnen“ eine Folgefrage: „Um die Daten der Umfrage statistisch mit den offiziellen Studierenden Statistiken vergleichen zu können, benötigen wir eine formale Angabe des Geschlechts. Daher bitten wir Sie das Geschlecht anzugeben, das Sie bei Ihrer erstmaligen Zulassung an Ihrer Hochschule in Österreich angegeben haben.“ Dabei ordneten sich 96 % „Weiblich“ oder „Männlich“ zu, die übrigen 4 % haben nichts angegeben bzw. den Fragebogen abgebrochen.

6 Die Erfassung des Geschlechts in der Hochschulstatistik wurde erst seit 2022 um die Kategorien „divers“, „offen“, „inter“ und „k“, wenn von einer Geschlechtsangabe abgesehen wurde, erweitert (§ 13 Abs. 3 UHSBV, 2022).

die Geschlechtervielfalt positiver formuliert abbildet. Auf diese Problematik wurde auch in den offenen Anmerkungen am Ende des Fragebogens hingewiesen:

Bei der Frage zum Geschlecht ist die Antwort anderes unpassend. Anderes und ähnliche Formulierungen sind stigmatisierend und negativ behaftet. Alternativ wäre eine Formulierung von weiteres besser. Der Begriff ist neutraler. [Geschlecht „Anderes“, 29 Jahre alt, studiert Naturwissenschaften⁷ an einer öffentlichen Universität]

Zudem kann die Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ attraktiver sein für Studierende, die einen Geschlechtseintrag prinzipiell ablehnen. Im Zuge der Auswertungen zeigte sich zwar, dass die Gruppe „Möchte mich nicht zuordnen“ in den meisten Charakteristika eher der Gruppe „Anderes“ ähnelt als denen der Frauen und Männer. Letztlich kann jedoch nicht aufgelöst werden, ob Befragte die Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ auswählten, weil sie beispielsweise Rückschlüsse auf ihre Person vermeiden wollten oder weil keine der vorgegebenen Antwortoptionen ihre individuelle Geschlechtsidentität widerspiegelte. Deshalb haben wir die Gruppe „Möchte mich nicht zuordnen“ als Vergleichskategorie herangezogen, aber aufgrund ihrer Uneindeutigkeit nicht mit der Gruppe „Anderes“ zusammengelegt.

In Folge verwenden wir den Terminus *nichtbinäre Geschlechtszugehörigkeit* deshalb auch lediglich für Studierende der Kategorie „Anderes“. Die Formulierung der Fragestellung im Fragebogen ließ offen, ob nach dem bei der Geburt zugeordnetem Geschlecht (sex) oder nach der im Alltag gelebten Geschlechtsidentität (gender) gefragt wurde. Daher ist eine spezifischere Geschlechtszuschreibung wie inter*/intergeschlechtlich, trans*/transgender, agender oder genderfluid für die hier analysierten Gruppen nicht möglich.

Die vorliegenden Daten bzw. die Gruppengrößen stellen für herkömmliche Analysemethoden eine gewisse Herausforderung dar. Einerseits, weil die interessierende Gruppe „Anderes“ eine geringe Fallzahl aufweist, und andererseits, weil die Vergleichsgruppen von sehr unterschiedlicher Größe sind (sehr große Fallzahl bei den binären Geschlechtern, sehr kleine Fallzahl der Geschlechterkategorie „Anderes“, siehe Tab. 1). Hubbard und Armstrong (2006) empfehlen, über das Testen von Signifikanzen mit p-Werten und α -Levels hinauszugehen und unter anderem auf Konfidenzintervalle zurückzugreifen, um solidere bzw. praxisrelevantere Ergebnisse zu erhalten. Dieses Vorgehen ist insbesondere bei sehr großen Stichproben zu bevorzugen, da p-Werte mit zunehmender Stichprobengröße schnell gegen Null gehen können (Lin et al., 2011; 2013). Daran angelehnt werden folgend die 95 %-Konfidenzintervalle für die Gruppenvergleiche berücksichtigt. Aufgrund der unterschiedlich großen Fallzahlen sind die Konfidenzintervalle der binären Geschlechter (und somit auch des Gesamtdurchschnitts) vergleichsweise klein, während die Konfidenzintervalle der beiden nicht binären Kategorien in der Regel eine größere Spreizung aufweisen (siehe Tabellenanhang). Erst wenn keine Überlappung der Konfidenzintervalle der

⁷ Umfasst Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; zu den Studiengruppen siehe Kapitel 4.1.

Kategorie „Anderes“ mit denen der Frauen und Männern oder dem Gesamtdurchschnitt⁸ besteht, berichten wir von (signifikanten) Unterschieden zwischen binären und nichtbinären Studierenden.

Die Geschlechtszugehörigkeit fließt gewöhnlich in eine Gewichtung mit ein, da aber noch keine Daten über die Verteilung nichtbinärer Geschlechtszugehörigkeit in der Studierendenpopulation vorlagen, wurde nach binärem Geschlecht gewichtet.⁹ Auf Basis der Hochschulstatistik wurde neben dem Geschlecht nach weiteren zentralen Variablen wie dem Alter, der Bildungsherkunft und anderen hochschulspezifischen Merkmalen gewichtet, sodass die Umfragedaten als repräsentativ für die Grundgesamtheit gelten (siehe Unger et al., 2020, S. 457–458 für Details zum Gewichtungsverfahren).

4. Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse geben einen Einblick in die Lebens- und Studiensituation von Studierenden der Geschlechterkategorie „Anderes“ im Vergleich zu jenen Studierenden, die sich als „Weiblich“ und „Männlich“ identifizieren, sowie jenen, die sich keiner Geschlechterkategorie zugeordnet haben. Ausgewiesen sind die gewichteten Fallzahlen.

Wie bereits in Kapitel 3 angemerkt, berichten wir über eine Gruppe mit einer sehr kleinen Fallzahl, die mit 0,2 % (96 Fälle, bzw. ungewichtet 86) nur einen geringen Anteil an der Gesamtstudierendenpopulation ausmacht. In der Gruppe „Möchte mich nicht zuordnen“ ist die Fallzahl dagegen um ein Vielfaches höher (1.173 Fälle, siehe Tab. 1). Die Kategorien „Anderes“ und „Möchte mich nicht zuordnen“ summieren sich auf einen Anteil von 2,8 % an der Studierendenpopulation, der den Schätzungen eines Anteils von bis zu 2 % nichtbinären, intergeschlechtlichen bzw. transgender Personen in der Gesamtbevölkerung nahekommt (siehe Kapitel 2). Der etwas höhere Anteil unterstützt die Vermutung, dass teilweise auch binäre Personen (etwa aus Anonymitätsgründen) im Fragebogen die Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ anklickten. Wie in Kapitel 3 diskutiert, kann aber davon ausgegangen werden, dass sich in dieser Gruppe Studierende mit nichtbinärer Geschlechtszugehörigkeit befinden. Außerdem wäre es möglich, dass sich im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ein höherer Anteil nichtbinärer Personen in der Studierendenpopulation befindet. Deshalb werden trotz der Ambiguität Ergebnisse über Studierende der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ ergänzend berichtet.

8 Der Gesamtdurchschnitt wird folgend immer wieder herangezogen, da aufgrund der Fallzahlen die Werte des Gesamtdurchschnitts fast ident mit denen aller binären Studierenden sind.

9 Die beiden nicht binären Geschlechtsangaben wurden für die Gewichtung auf Basis der Folgefrage (siehe Fußnote 5) zugeteilt und fehlende Antworten wurden imputiert.

Tab. 1: Geschlechterverteilung in der Studierenden-Sozialerhebung 2019

	Frauen	Männer	„Anderes“ Geschlecht	„Möchte mich nicht zuordnen“	Gesamt
Anzahl Studierende	23.420	20.170	96	1.173	44.860
Anteil (Zeilenprozent)	52 %	45 %	0,2 %	2,6 %	100 %

Gewichtete Daten. 225 Fälle ohne Angabe wurden hier nicht miteinbezogen.

Quelle: eigene Auswertungen auf Basis der Studierenden-Sozialerhebung 2019.

4.1 Soziokulturelle Merkmale und Studienrichtungspräferenzen

Nichtbinäre Studierende als auch Studierende der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ sind im Vergleich zum Durchschnitt signifikant *älter* (siehe Tabellenanhang). Auffällig ist auch, dass unter Studierenden der Kategorie „Anderes“ deutlich mehr *Bildungsausländer*innen*, d. h. Studierende mit Abschluss des regulären Schulsystems im Ausland, vertreten sind als unter Frauen und Männern (38% vs. Ø 23%). Mit einem Bildungsausländer*innen-Anteil von 28% liegen Studierende, die sich nicht zuordnen, zwischen den nichtbinären und binären Studierenden, auch sie unterscheiden sich signifikant von Letzteren.

Über die Hälfte der nichtbinären Studierenden gibt an, dass mindestens ein *Eltern- teil über eine Hochschulbildung verfügt*, während dies unter den binären Geschlechterkategorien signifikant seltener der Fall ist (53% vs. Ø 40%).¹⁰ Dennoch schätzt ein höherer Anteil der nichtbinären Studierenden die *Vermögenssituation ihrer Eltern* als (gar) nicht wohlhabend ein. Die Eltern von Studierenden der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ verfügen dagegen nicht signifikant öfter über eine Hochschulbildung als die Eltern von Studierenden mit binärer Geschlechtsangabe. Allerdings schätzen auch sie die Vermögenssituation ihrer Eltern häufiger als nicht wohlhabend ein.

Auffällig ist auch, dass nichtbinäre Studierende dreimal so häufig in den *Künsten* und doppelt so häufig in den Studiengruppen *Geisteswissenschaften* sowie *Sozialwissenschaften*¹¹ als im Durchschnitt vertreten sind. Auch Studierende, die sich keiner Geschlechterkategorie zuordnen, sind im Vergleich zum Durchschnitt etwa doppelt so oft in den Studiengruppen Künste und Geisteswissenschaften zu finden. In den Studiengruppen Wirtschaft und Verwaltung sowie in Recht und Ingenieurwesen¹² sind die beiden Studiengruppen, die sich keinem der binären Geschlechter zuordnen, hingegen signifikant seltener zu finden.

Diese Unterschiede in den Studienrichtungspräferenzen können mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden, es wäre jedoch denkbar, dass aufgrund der

10 Das Ergebnis, dass Eltern nichtbinärer Studierender signifikant häufiger ein Studium abgeschlossen haben als die Eltern binärer Studierender, zeigt sich sowohl unter allen Studierenden als auch bei alleiniger Betrachtung von Bildungsinländer*innen.

11 Dies umfasst Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen; die Studiengruppen basieren auf der ISCED-F-2013-Klassifizierung (siehe Unger et al., 2020, S. 463).

12 Umfasst Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

Auseinandersetzung mit Geschlecht als Forschungsgegenstand die Künste, Geistes- und Sozialwissenschaften für nichtbinäre Studierende attraktiver sind. So beschreibt eine Person, die sich keinem Geschlecht zuordnet, dass sie sich trotz schlechter Jobaussichten aus Interesse zu einem Studium im Bereich Geschlecht entschieden hat:

Das Masterstudium ist ein Interessensstudium, wo es schön wäre, eine entsprechende Stelle zu finden, aber ExpertInnen für Geschlechterfragen scheinen nicht so gerne besetzt zu werden. [Geschlecht „Möchte mich nicht zuordnen“, 25 Jahre alt, studiert Sozialwissenschaften an einer öffentlichen Universität]

Andererseits wäre es auch denkbar, dass sich Studierende gerade durch diese fachliche Auseinandersetzung über ihr nichtbinäres Geschlecht bewusst werden. Es wäre auch möglich, dass der Rahmen, den die Hochschulen im Umgang mit der Geschlechtsidentität schaffen, dazu führt, dass nichtbinäre Studierende in technischen Studienrichtungen seltener offen mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit umgehen, als es Studierende in den Künsten oder Geistes- und Sozialwissenschaften tun. So zeigen Untersuchungen strategischer Dokumente an öffentlichen Universitäten: während an Kunstuniversitäten über 60% der analysierten Dokumente trans*, inter* und nichtbinäre Studierende explizit berücksichtigen, sind es an technischen Universitäten nur 12% (Englmaier, 2021, S. 136). Es kann vermutet werden, dass Personen, die sich mit Geschlechtsidentität im privaten Leben beschäftigen (müssen), auch Studien wählen, in denen diese thematisiert wird oder in denen sie von Mitstudierenden und Hochschule einen rücksichtsvollen Umgang erwarten können. Um die Studienwahlmotive von nichtbinären Studierenden bzw. die Kausalrichtung besser zu verstehen, wären allerdings weitere Untersuchungen erforderlich.

4.2 Psychische Erkrankungen

Personen jenseits heteronormativer Geschlechterkategorien geben häufiger an, von psychischen Belastungen betroffen zu sein, so der aktuelle Forschungsstand (siehe Kapitel 2). Auch in unseren Auswertungen zeigen sich die eklatantesten Unterschiede zwischen Studierenden der beiden nicht binären und binären Geschlechterkategorien bei den gesundheitlichen Beeinträchtigungen und insbesondere bei den psychischen Erkrankungen: Insgesamt gibt knapp die Hälfte der nichtbinären Studierenden mindestens eine *gesundheitliche Beeinträchtigung* an, die sich negativ auf ihr Studium auswirkt, was etwa *viermal höher* ist als unter den binären Geschlechtern bzw. im Gesamtdurchschnitt (48% zu Ø 12%). Dabei sind nichtbinäre Studierende vor allem von *psychischen Erkrankungen* betroffen; sie leiden fast *sechsmal häufiger* unter einer psychischen Erkrankung als Studierende der binären Geschlechterkategorien (28% zu Ø 5%). Auch Studierende der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ leiden doppelt so häufig unter einer studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigung (23%) und doppelt so häufig unter einer psychischen Erkrankung (12%) als im (binären) Schnitt. Männer geben dabei am seltensten an, unter einer studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigung oder einer psychischen Erkrankung zu leiden, dann

folgen Frauen sowie die Gruppe „Möchte mich nicht zuordnen“ und am häufigsten geben dies nichtbinäre Studierende an – jede Gruppe unterscheidet sich dabei signifikant von den jeweils anderen (siehe Tabellenanhang).

In der Studierenden-Sozialerhebung 2019 wurde zusätzlich nach der spezifischen psychischen Erkrankung gefragt. Wie Abbildung 1 zeigt, ist der Anteil der nichtbinären Studierenden bei allen erhobenen, spezifischen psychischen Erkrankungen um ein Vielfaches höher als der anderer Geschlechterkategorien. Jene mit psychischen Erkrankungen leiden, über alle Geschlechter hinweg, am häufigsten unter Depressionen und Angststörungen. Dabei sind nichtbinäre Studierende, die mindestens eine psychische Erkrankung angeben, im Vergleich zu Männern und Frauen fast um das *Siebenfache öfter von Depressionen betroffen* (27% zu Ø 4%). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Angststörungen; der Anteil nichtbinärer Studierender ist auch hier sechsmal höher (18% zu Ø 3%). Genauso geben Studierende der Kategorie „Anderes“ mehr als zehnmal so häufig an, von Persönlichkeits- und Essstörungen (12% zu Ø 0,5% bzw. 9% zu Ø 0,8%) betroffen zu sein und auch häufiger unter einer Suchterkrankung oder Psychose zu leiden (8% und 2% zu beides Ø 0,2%). Ebenso geben Studierende der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ überdurchschnittlich häufig an, unter mindestens einer dieser psychischen Erkrankungen zu leiden (siehe Abb. 1); von Depressionen und Angststörungen sind sie etwa doppelt so häufig betroffen wie Frauen und Männer.

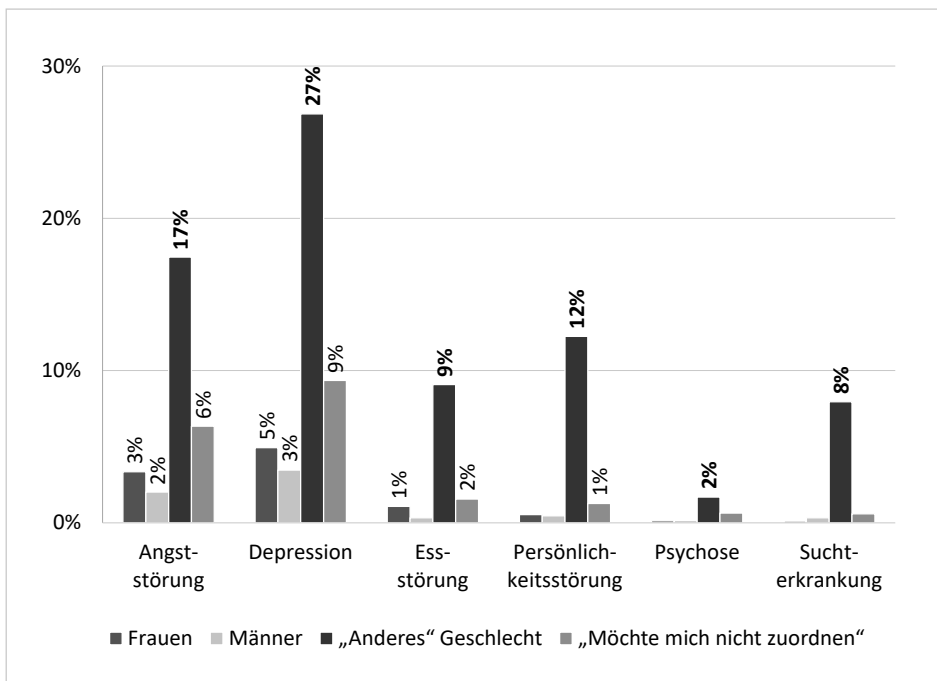


Abb. 1: Ausprägung psychischer Erkrankungen nach Geschlechtszugehörigkeit (Achsenausschnitt bis 30%). Gewichtete Daten. Quelle: eigene Auswertungen auf Basis der Studierenden-Sozialerhebung 2019.

Zudem kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei diesen Erkrankungen nicht um kurzzeitige psychische Beschwerden wie Stress oder depressive Verstimmungen handelt, da diese im Fragebogen zuvor gesondert abgefragt wurden. Außerdem ist zu bedenken, dass die Erhebung vor der COVID19-Pandemie stattgefunden hat. In ersten Forschungen wird über ein verstärktes Aufkommen psychischer Belastungen im ersten Corona-Semester unter allen Studierenden berichtet, wobei Studierende mit nichtbinärer Geschlechtsidentität am häufigsten psychisch belastet waren (Vötter, 2021).

Diese Befunde decken sich mit den in der Literatur bisher vorliegenden Ergebnissen zur psychischen Gesundheit von LGBTQI*¹³-Personen (siehe dazu Kapitel 2). So auch mit den Ergebnissen von Kasproski et al. (2021), die kürzlich auch aufzeigten, dass sich LGBTQI*-Personen häufiger allein fühlen (wobei sie von einer Verschärfung durch die COVID19-Krise ausgehen) und drei- bis viermal so häufig von psychischen Erkrankungen betroffen sind.

4.3 Finanzielle Schwierigkeiten

Wie angenommen, zeigt sich auch an österreichischen Hochschulen eine überdurchschnittliche Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten unter nichtbinären Studierenden sowie unter Studierenden, die ihr Geschlecht nicht zuordnen. Studierende mit nichtbinärem Geschlecht geben fast *doppelt so häufig* wie der Durchschnitt an, (sehr) stark von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein (39% vs. Ø 21%). Auch Studierende, die sich keinem Geschlecht zuordnen, geben dies signifikant öfter an, wenn auch in geringerem Ausmaß (27%).

Allgemein berichten bestimmte Studierendengruppen besonders häufig, stark von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein. Dazu zählen unter anderem ältere Studierende, Bildungsausländer*innen, Studierende mit niedrigerer formaler Bildung der Eltern und jene, die die Vermögenssituation ihrer Eltern als (gar) nicht wohlhabend einschätzen, Studierende mit studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen sowie jene Studierende, die einen schwierigeren Zugang zum Arbeitsmarkt erleben (Unger et al., 2020, S. 424–427). In vier dieser Gruppen sind nichtbinäre Studierende häufig zu finden (siehe Kapitel 4.1). Unter Studierenden, die sich keinem Geschlecht zuordnen, geben auch *ältere Studierende* und *Bildungsausländer*innen* signifikant häufiger an, (sehr) starke finanzielle Schwierigkeiten zu haben. Ältere nichtbinäre Studierende und nichtbinäre Bildungsausländer*innen geben ebenfalls tendenziell öfter an, (sehr) stark von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein, aufgrund der kleinen Fallzahlen sind jedoch die 95%-Konfidenzintervalle sehr breit und unterscheiden sich daher nicht signifikant von denen der binären Geschlechterkategorien.

13 LGBTQI* steht für *lesbian, gay, bisexual, trans, queer* und *intersex* (lesbisch, schwul, bisexuell, trans, queer und intergeschlechtlich; Kasproski et al., 2021).

Auch in den Künsten, Geistes- und Sozialwissenschaften, in denen nichtbinäre Studierende überdurchschnittlich oft inskribiert sind, ist das durchschnittliche *Erwerbseinkommen* unter Erwerbstätigen niedriger als z. B. in Recht und Informatik (Unger et al., 2020, S. 279–280). So verdienen erwerbstätige Studierende mit nichtbinärem Geschlecht sowie jene, die ihr Geschlecht nicht zuordnen, während des Semesters signifikant weniger als Männer (um knapp 290€ bzw. 170€ weniger pro Monat), obwohl sich das durchschnittliche Erwerbsausmaß nicht signifikant unterscheidet.¹⁴ Erwerbstätige der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ verdienen mehr als Frauen (um ca. 90€/Monat bei einem um 2 Stunden/Woche höheren Erwerbsausmaß), jene mit einem nichtbinären Geschlecht unterscheiden sich in dieser Hinsicht jedoch nicht signifikant von Frauen.

Obwohl nichtbinäre Studierende überdurchschnittlich oft aus Akademiker*innenhaushalten kommen,¹⁵ schätzen sie die *Vermögenssituation ihrer Eltern* als weniger wohlhabend ein. Letzteres trifft auch auf Studierende zu, die ihr Geschlecht nicht zuordnen, wobei sowohl Bildungsinländer*innen als auch Bildungsausländer*innen dieser Gruppe die Vermögenssituation ihrer Eltern signifikant schlechter einschätzen, als es Bildungsinländer*innen und -ausländer*innen im Durchschnitt tun. Studierende der Gruppe „Möchte mich nicht zuordnen“ geben im Vergleich zum Durchschnitt auch häufiger als *Gründe für ihre finanziellen Schwierigkeiten* an, dass ihre Eltern sie nicht stärker unterstützen können, dass sie keine oder eine zu wenig lukrative Erwerbstätigkeit haben sowie dass ihre gesundheitliche Situation ihre finanzielle Schwierigkeiten bedingt.¹⁶ Gerade bei älteren Studierenden kann ein Teufelskreis entstehen: Durch mangelnde finanzielle Unterstützung der Familie gehen Studierende einer Beschäftigung nach, die zeitaufwendig ist und somit den Fortschritt im Studium verzögert. Damit kann auch ein Verlust der Familien- und Studienbeihilfe einhergehen, was wiederum ein erhöhtes Erwerbsausmaß erfordert (Zaussinger et al., 2016).

Studierende mit gesundheitlichen *Beeinträchtigungen* geben im Schnitt fast doppelt so häufig an, von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein und eine eingeschränkte, fehlende oder nicht ausreichend gut bezahlte Erwerbstätigkeit wird von ihnen als dritthäufigster Grund dafür genannt. Des Weiteren sind Studierende mit psychischen Erkrankungen unter den am meisten von finanziellen Schwierigkeiten Betroffenen (Zaussinger et al., 2020, S. 83–85). Auch unter Studierenden der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ berichten jene mit einer *psychischen Erkrankung* *eineinhalb Mal öfter* von finanziellen Schwierigkeiten als jene ohne psychische

14 Zum Vergleich wurde das durchschnittliche Erwerbsausmaß unter erwerbstätigen Studierenden herangezogen, die gültige Angaben zu ihren Finanzen gemacht haben (siehe Tabellenanhang).

15 Dies liegt nicht nur am hohen Anteil an Bildungsausländer*innen unter nichtbinären Studierenden, da auch nichtbinäre Bildungsinländer*innen öfter als im Schnitt Eltern mit Hochschulabschluss haben, siehe Kapitel 4.1.

16 Für nichtbinäre Studierende können aufgrund der zu kleinen Fallzahl (<30) die angegebenen Gründe für finanzielle Schwierigkeiten nicht ausgewertet werden.

Erkrankung.¹⁷ Angesichts des überdurchschnittlich hohen Vorkommens psychischer Erkrankungen in den beiden nicht binären Geschlechtergruppen ist diese Erkenntnis besonders relevant – nicht zuletzt, weil psychische Behandlungen oft kostspielig sind.

4.4 Studiensituation

Die Studiensituation zeigt ein diffuses Bild: Aspekte, die als Indikatoren für eine gute Studierbarkeit und Studienzufriedenheit gelten (siehe Zucha et al., 2020, S. 2–14), werden unterschiedlich bewertet. Während sich in der *Weiterempfehlung des Studiums*¹⁸ und der Bewertung der eigenen *bisherigen Studienleistung* im Vergleich zu Mitstudierenden keine Auffälligkeiten zu den anderen Geschlechterkategorien zeigen, berichten nichtbinäre Studierende mehr als dreimal so häufig (21%) bzw. Studierende, die sich keinem Geschlecht zuordnen, etwa doppelt so häufig, über den *Abbruch ihres Studiums* nachzudenken (11% vs. Ø 6%). Signifikante Unterschiede bestehen auch in der Studienwechselintention zwischen nichtbinären Studierenden bzw. jenen der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ und binären Studierenden (15% bzw. 10% vs. Ø 6%).

Strukturelle Aspekte wie die *Qualität der Lehre*, die auch die Interaktion mit Lehrenden inkludiert,¹⁹ beurteilen nichtbinäre Studierende nicht signifikant schlechter als Frauen und Männer. Allerdings berichten nichtbinäre Studierende und jene der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“ signifikant seltener, viele Kontakte zu Mitstudierenden zu haben (37% bzw. 46% vs. Ø 51%), was als Indikator für die *soziale Integration* gilt. Hier ist zu beachten, dass die soziale Integration mit zunehmendem Alter abnimmt. Studierende mit einer studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigung geben ebenfalls seltener an, viel Kontakt zu Mitstudierenden zu haben, und Studierende in Kunst/Geistes- und Sozialwissenschaften liegen im unteren Bereich, wenn es um die soziale Integration im Studium geht (siehe Zucha et al., 2020, S. 23, 49–53) – unter all diesen Gruppen sind nichtbinäre Studierende häufiger zu finden. Nichtbinäre Studierende fragen sich auch deutlich öfter, ob Studieren das Richtige für sie sei, womit sie sich signifikant von den binären Geschlechtern unterscheiden (37%

17 Für nichtbinäre Studierende kann aufgrund der zu kleinen Fallzahl (<30) unter jenen Studierenden, die (sehr) starke finanzielle Schwierigkeiten angeben, nicht nach Vorhandensein einer psychischen Erkrankung unterschieden werden. Unter nichtbinären Studierenden, die teils/teils oder (gar) keine finanzielle Schwierigkeiten angeben, sind jene mit einer psychischen Erkrankung weniger stark vertreten, dieser Unterschied ist aber angesichts der breiten Konfidenzintervalle nicht signifikant.

18 Zustimmung zur Aussage „Ich würde mein Studium weiterempfehlen.“ auf einer 5-stufigen Antwortskala.

19 Summenindex aus 5 Aussagen auf einer 5-stufigen Antwortskala: „Die Lehrenden geben mir hilfreiches Feedback zu meinen Leistungen.“, „Die Lehrenden motivieren mich dazu, mein Bestes zu geben.“, „Die Lehrenden sind außergewöhnlich gut darin, Dinge zu erklären.“, „Mit den Lehrenden meines Studiengangs komme ich gut zurecht.“, „Die Lehrenden interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.“

vs. \emptyset 21%). In einem Indikator für die *akademische Integration*, nämlich der Aussage „Ich habe Probleme damit, mich im akademischen Umfeld zurechtzufinden“ stimmen nichtbinäre Studierende zwar tendenziell öfter zu als Frauen und Männer (19% vs. \emptyset 13%), allerdings ist dieser Unterschied (aufgrund des breiten Konfidenzintervalls) nicht signifikant. Der Anteil Studierender der Kategorie „Möchte mich nicht zuordnen“, die der obigen Aussage zustimmen, ist jedoch signifikant höher (17%). Eine Einbindung der Studierenden in das soziale und akademische Umfeld der Hochschule ist insofern relevant, da dies die Studierbarkeit und Studienzufriedenheit positiv beeinflussen kann und eine weniger gelungene soziale bzw. akademische Integration zur Erklärung der Studienabbruchs- bzw. Studienwechselintentionen beitragen kann (Tinto, 1993; Zucha et al., 2020).

Im berichteten *Engagement* der Studierenden (Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffs, z. B. empfohlene Texte lesen, Mitschriften lesen, Gelerntes zusammenfassen) bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen nichtbinären und binären Studierenden. Da Studierende mit Beeinträchtigung bzw. insbesondere jene mit einer psychischen Erkrankung ihre *Studienleistung* tendenziell schlechter bewerten (Unger et al., 2020, S. 316), wäre angesichts der hohen Prävalenz an psychischen Erkrankungen unter Studierenden der beiden nicht binären Geschlechterkategorien zu erwarten, dass sie dies auch häufiger tun. Allerdings beurteilen sie ihre eigene Studienleistung nur im Vergleich zu Männern signifikant schlechter als die ihrer Mitstudierenden und gleichen dem Anteil der Frauen – auch wenn sie viel häufiger unter psychischen Erkrankungen leiden (siehe Kapitel 4.2).

Zusammengefasst bedeutet dies: Nichtbinäre Studierende haben eine viel höhere Studienabbruchs- und Studienwechselintention als die anderen Geschlechterkategorien, haben weniger Kontakt zu Mitstudierenden und fragen sich deutlich häufiger, ob Studieren das Richtige für sie sei. Die Beurteilung der eigenen Studienleistung, des eigenen Studienengagements oder der Qualität der Lehre fällt dagegen nicht auffallend schlechter aus als unter Studierenden mit binärer Geschlechtszugehörigkeit. Es sind also nicht strikt lernbezogene Indikatoren, sondern vielmehr Faktoren des sozialen (Studien-)Lebens, die nichtbinäre Studierende schlechter bewerten als binäre Studierende. Ähnliches trifft auf die Gruppe „Möchte mich nicht zuordnen“ zu, die ihre Studiensituation zumeist auch so bewertet wie nichtbinäre Studierende, sich aber öfter signifikant von den binären Geschlechtern unterscheiden, weil die Konfidenzintervalle aufgrund der höheren Fallzahl kleiner sind als die der nichtbinären Studierenden. Auch hier zeigten sich besonders Unterschiede in Aspekten der sozialen Integration im Vergleich zu den binären Geschlechtern.

5. (Hochschulpolitische) Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass scheinbar nicht in erster Linie die strukturellen Studienbedingungen oder das eigene Studienengagement der Grund für die hohe Studienabbruchintention von nichtbinären Studierenden sind, sondern die-

se bereits ein größeres Ausmaß an Belastungen mit in den Hörsaal bringen, darunter vor allem deutlich häufiger psychische Erkrankungen und finanzielle Schwierigkeiten.

Umfassende Maßnahmen zu „Geschlechtergerechtigkeit“, „Diversität“ und „sozialer Inklusion“ an Hochschulen sind im Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan (BMWF, 2019) verankert. Ebenso wird im Leitfaden zur Entwicklung von Gleichstellungsplänen in österreichischen Hochschul- und Forschungseinrichtungen (Wroblewski, 2022) darauf hingewiesen, das „soziale Geschlecht“ bzw. ein „intersektionales Verständnis von Geschlecht“ in die Entwicklung von Gleichstellungsmaßnahmen einzubeziehen. In der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung (BMWF, 2017) sind nichtbinäre Studierende allerdings noch nicht als Gruppe mit spezifischen Anforderungen genannt. Dieser Beitrag kann ein Anlass sein, dies zu ändern.

Aus den Ergebnissen können wir schließen, dass nichtbinäre Studierende stärker von gesundheitlichen und finanziellen Belastungen betroffen sind und damit spezifische Anforderungen haben. Auch wenn wir nicht wissen, ob nichtbinäre Studierende im Vergleich zur Gesamtbevölkerung in unseren Daten bzw. an den Hochschulen unter- oder überrepräsentiert sind, sind diese in der Hochschulforschung wie auch Hochschulpolitik bisher schwerlich sichtbar, womit die Bedürfnisse dieser Studierendengruppe kaum Beachtung finden können. So konnte beispielsweise Englmaier (2021) zeigen, dass die Aufmerksamkeit für diese Gruppe erst an wenigen Hochschulen geschaffen ist. Sichtbarkeit, Anerkennung und Sensibilisierung für nichtbinäre Studierende in der Lehre und Forschung zu schaffen, kann deshalb bereits ein erster Schritt sein. Bei der Unterstützung benachteiligter Gruppen, profitieren häufig mehr Studierende als zunächst angenommen. Beispiele dafür sind infrastrukturelle Verbesserungen für Studierende mit körperlichen Beeinträchtigungen wie barriereärmere Rampen, die auch für Studierende mit Kinderwagen nützlich sind oder die Nutzung von Mikrofonen im Hörsaal, die die Akustik für alle verbessern. Gerade bei Sensibilisierungsmaßnahmen im Bereich der Geschlechtsidentität liegt nahe, dass auch Studierende mit einer nicht heteronormativen sexuellen Orientierung davon profitieren würden. Ein konkretes Beispiel angesichts unserer Ergebnisse wäre z. B. die Psychologische Beratungsstelle für Studierende auszuweiten, was wiederum allen zugutekäme, und das Personal auch für Anliegen der nichtbinären Studierenden zu sensibilisieren.

Für alle drei in der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension formulierten „Aktionslinien“ („Integrativerer Zugang“, „Abbruch verhindern, Studienerfolg steigern“ sowie „Rahmenbedingungen schaffen und hochschulpolitische Steuerung optimal einsetzen“; BMWF, 2017) können angemessene Maßnahmen für nichtbinäre Studierende gesetzt werden. Konkrete Handlungsempfehlungen für die österreichische Hochschullandschaft finden sich zum Beispiel im „Vademekum zu geschlechtergerecht(er)en Hochschulen“ (Akademie der bildenden Künste Wien, 2019). Auch in internationalen Arbeiten finden sich Vorschläge zur Verbesserung der Studiensituation für nichtbinäre Studierende (beispielsweise bei Formby, 2017; Hornstein, 2019; Lawrence & Mckendry, 2019).

6. Forschungsausblick

Diese Arbeit ist auch als Anstoß für eine Diskussion der Erhebungsverfahren von Geschlechtszugehörigkeit innerhalb der (quantitativen) Hochschulforschung gedacht, weshalb folgend ein Ansatz und Herausforderungen präsentiert werden.

Die Erhebung der Geschlechtszugehörigkeit ist komplexer als auf den ersten Blick angenommen, da quantitativ erhobene Daten zur Geschlechtszugehörigkeit einerseits mit amtlichen Daten vergleichbar sein sollen, andererseits aber auch soziale Wirklichkeit sinnvoll abbilden sollten. Die bisher erhobene Kritik an der binären Erhebung von Geschlecht (Bockting et al., 2013; Cohen, 2016; Döring, 2013; Muschalik et al., 2021; Sumerau et al., 2017; Westbrook & Saperstein, 2015) macht deutlich, worauf bei der Weiterentwicklung der Erhebungsmethoden zu achten ist und warum diese notwendig ist, um gender-inklusiv zu forschen.

Bei der deutschsprachigen Tagung „Die nicht-binäre Erhebung von Geschlecht: Möglichkeiten, Herausforderungen, Perspektiven“ wurden beispielsweise verschiedene Erhebungsvarianten und ihre Vor- und Nachteile diskutiert. De Vries et al. (2021) haben forschungspraktikable Ansätze präsentiert, woran wir folgenden Vorschlag angelehnt haben: Demnach könnte eine Fragenreihenfolge wie folgt lauten: 1. „Welches Geschlecht ist in Ihrem Ausweisdokument [in unserem Fall: an der Hochschule] eingetragen?“ 2. „Entspricht das eingetragene Geschlecht dem Geschlecht, dem Sie sich selbst zuordnen?“ Mit einer einfachen Ja/Nein-Antwortoption. Sollte mit Nein geantwortet werden, folgt die 3. Frage „Welchem Geschlecht ordnen Sie sich selbst zu?“ Die Antwortoptionen für die erste Frage müssten sich an den amtlichen Vorgaben orientieren, während die Antwortmöglichkeiten bei der dritten Frage entweder vorgegeben oder offen gestaltet sein können.²⁰ Diese Abfrage hat den Vorteil, sowohl Daten zu erheben, die mit den amtlichen Statistiken vergleichbar sind, als auch die gelebte Geschlechtsidentität zu erfassen. Gleichzeitig können Personen, die sich binär einordnen, relativ schnell im Fragebogen vorankommen. Die Unterscheidung zwischen körperlicher bzw. amtlich registrierter und gelebter Geschlechtszugehörigkeit sollte jedenfalls für die quantitative Erhebung des Geschlechts stets in der Formulierung der Fragestellung deutlich werden. Auch die Formulierung der vorgegebenen Antwortoptionen muss wohlüberlegt werden, um einerseits der geschlechtlichen Vielfalt gerecht zu werden und andererseits Vergleichbarkeit herstellen zu können (zur Kritik an den Antwortoptionen, siehe auch Kapitel 3).

Für die Möglichkeit auf inferenzstatistische Rückschlüsse braucht es eine verlässliche Datenquelle über die Verteilung von nichtbinärer Geschlechtszugehörigkeit in der Gesamtbevölkerung. Für die Schulstatistik werden seit 2021 sechs Ausprägungen erhoben: „m“ (männlich), „w“ (weiblich), „x“ (divers), „o“ (offen), „i“ (inter) und „k“ (wenn keine Geschlechtsangabe gemacht wurde; siehe Anlage 1 zu § 5 Abs. 1 und § 9

²⁰ Möglichkeiten sind beispielsweise männlich, weiblich, transgender, nichtbinär, agender, genderfluid, ein offenes Feld zur Selbstbeschreibung und eine Option, sich keinem Geschlecht zuzuordnen.

BilDokV, 2021), 2022 wurde dies auch für die Hochschulstatistik eingeführt (§ 13 Abs. 3 UHSBV, 2022). Dies ist ein erster Schritt, doch bis verlässliche Zahlen zur Verteilung in der Grundgesamtheit vorliegen, ist es noch ein langer Weg, denn diese nichtbinären Kategorien werden erst seit 2020 im Zentralen Personenstandsregister erhoben. Zudem werden für eine Um- und Nachmeldung nur körperliche Geschlechtsmerkmale anerkannt, die mittels eines Fachgutachtens nachgewiesen werden müssen (BMI, 2020), was mit gewissen Hürden verbunden ist und was vermutlich zu Unschärfen in der tatsächlichen Verteilung führt.²¹ Prinzipiell ist es zudem wenig einleuchtend, für die Auswertung sozialwissenschaftlicher Inhalte *allein* auf die Zuordnung des Geschlechts nach körperlichen Merkmalen zurückzugreifen. Wie eingangs erwähnt, sind Geschlechterrollen sozial konstruiert und haben soziale Konsequenzen. Deshalb ist es für die Lebens- und Studiensituation einer Person bedeutsamer, wie sie aufgrund ihrer psychischen, im Alltag gelebten Geschlechtszugehörigkeit von ihrem sozialen Umfeld wahrgenommen wird und auf welche Hindernisse sie aufgrund ihres Erscheinungsbildes bzw. ihres Habitus im Studienalltag stößt. Dementsprechend sollten die Erhebung der gelebten Geschlechtsidentität sowie Auswertungen zur Lebens- und Studiensituation entlang dieser mindestens ebenso relevant sein wie Auswertungen auf Grundlage amtlich registrierter Daten.

Eine Änderung der Abfrage des Geschlechts, wie oben vorgeschlagen, und die zusätzlichen Kategorien in der amtlichen Statistik (die in zukünftigen Umfragen übernommen werden sollten) werden vermutlich auch zu höheren Fallzahlen in der hier noch als „Anderes“ bezeichneten nichtbinären Geschlechterkategorie führen, wodurch wesentlich tiefergehende Auswertungen sowie multivariate Analyseverfahren möglich sein werden. Zum Beispiel könnten dann auch detailliertere Auswertungen nur für Bildungsinländer*innen durchgeführt werden, da der vergleichsweise hohe Anteil an Bildungsausländer*innen auch einen Einfluss auf die hier betrachteten Variablen hat. In Zukunft werden also nicht nur detailliertere, sondern auch trennschärfere Ergebnisse vorliegen.

21 Im Zentralen Personenstandsregister sind die Fallzahlen noch sehr gering, vermutlich nicht zuletzt aufgrund der Hürden einer Eintragsänderung (Statistik Austria, 2021).

7. Tabellenanhang

Anh. 1: Merkmale nach Geschlecht inkl. 95%-Konfidenzintervallen („K.I.“)

	Frauen		Männer		Anderes Geschlecht		„Möchte mich nicht zuordnen“		Gesamt	
	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.
Gesamt	100%		100%		100%		100%		100%	
Alter bei Befragung										
Unter 21J.	15,0%	[14,5%; 15,4%]	8,0%	[7,6%; 8,4%]	14,0%	[7,8%; 21,4%]	9,5%	[7,9%; 11,2%]	11,7%	[11,4%; 12,0%]
21 bis 25J.	45,5%	[44,8%; 46,1%]	42,8%	[42,1%; 43,5%]	32,8%	[24,5%; 43,1%]	34,1%	[31,5%; 36,9%]	43,9%	[43,5%; 44,4%]
26 bis 30J.	21,5%	[21,0%; 22,0%]	27,3%	[26,7%; 27,9%]	22,4%	[15,4%; 32,0%]	25,9%	[23,5%; 28,5%]	24,2%	[23,8%; 24,6%]
Über 30J.	18,0%	[17,5%; 18,5%]	21,9%	[21,4%; 22,5%]	30,8%	[22,6%; 41,0%]	30,5%	[27,9%; 33,2%]	20,1%	[19,8%; 20,5%]
Ø Alter bei Befragung	26,8J.	[26,7J.; 26,9J.]	28,1J.	[28,0J.; 28,3J.]	31,2J.	[28,1J.; 34,3J.]	29,2J.	[28,7J.; 29,7J.]	27,5J.	[27,4J.; 27,5J.]
Alter bei Erstzulassung										
Unter 21J.	72,3%	[71,7%; 72,9%]	61,4%	[60,7%; 62,1%]	65,5%	[55,3%; 74,3%]	58,4%	[55,5%; 61,2%]	67,0%	[66,6%; 67,5%]
21 bis 25J.	17,1%	[16,6%; 17,6%]	25,9%	[25,3%; 26,5%]	14,6%	[8,7%; 22,9%]	24,1%	[21,6%; 26,6%]	21,2%	[20,8%; 21,6%]
26 bis 30J.	5,5%	[5,2%; 5,8%]	7,4%	[7,0%; 7,7%]	4,1%	[1,4%; 9,7%]	9,8%	[8,2%; 11,6%]	6,5%	[6,2%; 6,7%]
Über 30J.	5,1%	[4,9%; 5,4%]	5,3%	[5,0%; 5,6%]	15,8%	[9,5%; 24,1%]	7,8%	[6,4%; 9,5%]	5,3%	[5,1%; 5,5%]
Ø Alter bei Erstzulassung	21,4J.	[21,4J.; 21,5J.]	22,2J.	[22,1J.; 22,3J.]	23,6J.	[22,0J.; 25,3J.]	22,7J.	[22,3J.; 23,0J.]	21,8J.	[21,8J.; 21,9J.]
Geburtsland										
Österreich	75,1%	[74,6%; 75,7%]	75,5%	[74,9%; 76,1%]	57,1%	[47,4%; 67,1%]	70,9%	[68,2%; 73,5%]	75,1%	[74,7%; 75,5%]
EU-Staaten	17,3%	[16,8%; 17,8%]	16,7%	[16,2%; 17,3%]	30,2%	[21,3%; 39,5%]	20,5%	[18,3%; 23,0%]	17,2%	[16,8%; 17,5%]
Europa, nicht EU (exkl. Türkei)	4,4%	[4,1%; 4,6%]	3,4%	[3,2%; 3,7%]	12,7%	[7,2%; 20,6%]	4,4%	[3,3%; 5,7%]	4,0%	[3,8%; 4,1%]
Nicht Europa	3,2%	[3,0%; 3,4%]	4,4%	[4,1%; 4,6%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	4,2%	[3,1%; 5,4%]	3,7%	[3,6%; 3,9%]

	Frauen		Männer		Anderes Geschlecht		„Möchte mich nicht zuordnen“		Gesamt	
	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.
Bildungs-/ausländer*innen										
Bildungsinländer*innen	77,5%	[77,0%; 78,0%]	77,8%	[77,2%; 78,3%]	62,4%	[52,6%; 71,7%]	72,2%	[69,6%; 74,7%]	77,5%	[77,1%; 77,8%]
Bildungsausländer*innen	22,5%	[22,0%; 23,0%]	22,2%	[21,7%; 22,8%]	37,6%	[28,3%; 47,4%]	27,8%	[25,4%; 30,5%]	22,5%	[22,2%; 22,9%]
Bildung der Eltern										
Pflichtschule	3,7%	[3,5%; 3,9%]	3,9%	[3,7%; 4,2%]	6,8%	[2,4%; 13,2%]	5,1%	[3,9%; 6,5%]	3,8%	[3,7%; 4,0%]
Ohne Hochschulzugangsberechtigung	31,6%	[31,0%; 32,2%]	29,5%	[28,9%; 30,2%]	20,7%	[13,4%; 31,1%]	29,5%	[26,8%; 32,3%]	30,6%	[30,2%; 31,0%]
Hochschulzugangsberechtigung	25,8%	[25,2%; 26,3%]	25,8%	[25,2%; 26,4%]	20,0%	[12,4%; 29,7%]	23,6%	[21,2%; 26,3%]	25,7%	[25,3%; 26,1%]
Studium	38,9%	[38,3%; 39,6%]	40,8%	[40,1%; 41,5%]	52,5%	[41,6%; 63,2%]	41,8%	[38,8%; 44,7%]	39,8%	[39,4%; 40,3%]
Subjektive Einschätzung der Vermögenssituation der Eltern										
(Sehr) wohlhabend	31,2%	[30,6%; 31,8%]	36,9%	[36,2%; 37,6%]	30,6%	[21,6%; 40,9%]	27,8%	[25,2%; 30,6%]	33,7%	[33,2%; 34,1%]
Teils/teils	48,5%	[47,9%; 49,2%]	43,8%	[43,2%; 44,5%]	39,8%	[30,1%; 50,6%]	47,5%	[44,5%; 50,4%]	46,4%	[45,9%; 46,8%]
(Gar) nicht wohlhabend	20,3%	[19,8%; 20,8%]	19,3%	[18,7%; 19,8%]	29,6%	[20,5%; 39,7%]	24,7%	[22,1%; 27,2%]	20,0%	[19,6%; 20,3%]
Studienberechtigung										
AHS-Matura (inkl. intern. Abschl. in Österreich mit Studienberechtigung)	44,4%	[43,8%; 45,0%]	38,5%	[37,8%; 39,1%]	41,3%	[32,2%; 51,7%]	39,4%	[36,6%; 42,2%]	41,6%	[41,1%; 42,0%]
BHS-Matura	27,9%	[27,3%; 28,5%]	31,1%	[30,5%; 31,8%]	15,9%	[9,4%; 23,9%]	24,5%	[22,1%; 27,0%]	29,2%	[28,8%; 29,7%]
Nicht traditioneller Zugang (SBR, BRP, Sonst.)	5,2%	[4,9%; 5,5%]	8,1%	[7,8%; 8,5%]	5,3%	[2,0%; 11,0%]	8,2%	[6,7%; 9,9%]	6,6%	[6,4%; 6,8%]
Schule/Ausbildung/Studium im Ausland (inkl. Bildungsausl. mit nachgeholter österr. Studienberechtigung)	22,5%	[22,0%; 23,0%]	22,3%	[21,7%; 22,8%]	37,6%	[28,3%; 47,4%]	27,9%	[25,4%; 30,5%]	22,6%	[22,2%; 23,0%]

Frauen		Männer		Anderes Geschlecht		„Möchte mich nicht zuordnen“		Gesamt	
Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.
Studienbeginn (nur Bildungsinländer*innen)									
Unmittelbar	80,7% [80,1%; 81,2%]	73,5% [72,8%; 74,2%]	84,6% [73,6%; 92,0%]	72,5% [69,3%; 75,4%]	77,2% [76,8%; 77,7%]				
Verzögert (> 2 Jahre nach Schulabschluss)	19,3% [18,8%; 19,9%]	26,5% [25,8%; 27,2%]	15,4% [8,0%; 26,4%]	27,5% [24,5%; 30,5%]	22,8% [22,3%; 23,2%]				
Studienart									
Bachelor	58,4% [57,8%; 59,1%]	56,9% [56,2%; 57,6%]	62,3% [52,6%; 71,7%]	52,8% [49,9%; 55,6%]	57,6% [57,2%; 58,1%]				
Master	21,0% [20,5%; 21,6%]	22,7% [22,2%; 23,3%]	16,9% [10,3%; 25,1%]	26,3% [23,8%; 28,8%]	21,9% [21,6%; 22,3%]				
Diplom	15,2% [14,7%; 15,6%]	12,7% [12,3%; 13,2%]	10,0% [5,5%; 17,7%]	13,1% [11,3%; 15,2%]	14,0% [13,7%; 14,3%]				
Doktorat	5,3% [5,0%; 5,6%]	7,6% [7,3%; 8,0%]	10,9% [5,5%; 17,7%]	7,8% [6,4%; 9,5%]	6,4% [6,2%; 6,7%]				
Hochschulsektor									
Öffentliche Universität	69,6% [69,0%; 70,2%]	73,5% [72,9%; 74,1%]	72,7% [63,4%; 81,0%]	68,2% [65,5%; 70,8%]	71,3% [70,9%; 71,7%]				
Öffentliche Kunstuniversität	2,5% [2,3%; 2,7%]	2,3% [2,1%; 2,5%]	8,1% [4,0%; 15,1%]	6,7% [5,4%; 8,3%]	2,5% [2,4%; 2,7%]				
Privatuniversität	3,8% [3,6%; 4,1%]	3,0% [2,7%; 3,2%]	9,8% [4,7%; 16,4%]	2,2% [1,5%; 3,2%]	3,4% [3,2%; 3,6%]				
Fachhochschule	13,8% [13,3%; 14,2%]	16,0% [15,5%; 16,5%]	5,3% [2,0%; 11,0%]	15,4% [13,4%; 17,6%]	14,8% [14,5%; 15,1%]				
Pädagogische Hochschule	4,4% [4,1%; 4,7%]	1,2% [1,1%; 1,4%]	1,5% [0,1%; 4,8%]	3,2% [2,3%; 4,3%]	2,9% [2,8%; 3,1%]				
Lehrverbände	5,9% [5,6%; 6,2%]	4,0% [3,8%; 4,3%]	2,6% [0,9%; 8,1%]	4,3% [3,2%; 5,5%]	5,0% [4,8%; 5,2%]				
Studienschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung									
Nein	86,8% [86,4%; 87,3%]	89,7% [89,3%; 90,1%]	51,8% [41,6%; 61,5%]	76,8% [74,3%; 79,2%]	87,8% [87,5%; 88,1%]				
Ja	13,2% [12,7%; 13,6%]	10,3% [9,9%; 10,7%]	48,2% [38,5%; 58,4%]	23,2% [20,8%; 25,7%]	12,2% [11,9%; 12,5%]				
Ges. Beeinträcht.: psychische Erkrankung									
Nein	94,5% [94,2%; 94,8%]	96,1% [95,9%; 96,4%]	72,5% [63,1%; 80,8%]	88,3% [86,4%; 90,1%]	95,0% [94,8%; 95,2%]				
Ja	5,5% [5,2%; 5,8%]	3,9% [3,6%; 4,1%]	27,5% [19,2%; 36,9%]	11,7% [9,9%; 13,6%]	5,0% [4,8%; 5,2%]				

	Frauen		Männer		Anderes Geschlecht		„Möchte mich nicht zuordnen“		Gesamt	
	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.
Angststörung										
Nein	96,6%	[96,4%; 96,9%]	98,0%	[97,8%; 98,2%]	82,5%	[74,2%; 89,4%]	93,6%	[92,1%; 94,9%]	97,1%	[97,0%; 97,3%]
Ja	3,4%	[3,1%; 3,6%]	2,0%	[1,8%; 2,2%]	17,5%	[10,6%; 25,8%]	6,4%	[5,1%; 7,9%]	2,9%	[2,7%; 3,0%]
Depression										
Nein	95,1%	[94,8%; 95,3%]	96,5%	[96,3%; 96,8%]	73,1%	[63,5%; 81,3%]	90,6%	[88,9%; 92,2%]	95,6%	[95,4%; 95,8%]
Ja	4,9%	[4,7%; 5,2%]	3,5%	[3,2%; 3,7%]	26,9%	[18,7%; 36,5%]	9,4%	[7,8%; 11,1%]	4,4%	[4,2%; 4,6%]
Essstörung										
Nein	98,9%	[98,8%; 99,0%]	99,7%	[99,6%; 99,7%]	90,9%	[84,4%; 95,8%]	98,4%	[97,6%; 99,0%]	99,2%	[99,1%; 99,3%]
Ja	1,1%	[1,0%; 1,2%]	0,3%	[0,3%; 0,4%]	9,1%	[4,2%; 15,6%]	1,6%	[1,0%; 2,4%]	0,8%	[0,7%; 0,9%]
Persönlichkeitsstörung										
Nein	99,5%	[99,4%; 99,5%]	99,5%	[99,4%; 99,6%]	87,8%	[80,5%; 93,6%]	98,7%	[97,9%; 99,2%]	99,5%	[99,4%; 99,5%]
Ja	0,5%	[0,5%; 0,6%]	0,5%	[0,4%; 0,6%]	12,2%	[6,4%; 19,5%]	1,3%	[0,8%; 2,1%]	0,5%	[0,5%; 0,6%]
Psychose										
Nein	99,9%	[99,8%; 99,9%]	99,9%	[99,8%; 99,9%]	98,3%	[95,1%; 99,9%]	99,4%	[98,8%; 99,7%]	99,8%	[99,8%; 99,9%]
Ja	0,1%	[0,1%; 0,2%]	0,1%	[0,1%; 0,2%]	1,7%	[0,4%; 6,7%]	0,6%	[0,3%; 1,2%]	0,2%	[0,1%; 0,2%]
Suchterkrankung										
Nein	99,9%	[99,8%; 99,9%]	99,7%	[99,6%; 99,7%]	92,0%	[85,8%; 96,6%]	99,4%	[98,8%; 99,7%]	99,8%	[99,7%; 99,8%]
Ja	0,1%	[0,1%; 0,2%]	0,3%	[0,3%; 0,4%]	8,0%	[3,4%; 14,2%]	0,6%	[0,3%; 1,2%]	0,2%	[0,2%; 0,3%]
Finanzielle Schwierigkeiten										
(Gar) nicht	77,6%	[77,0%; 78,1%]	80,6%	[80,1%; 81,2%]	61,1%	[51,5%; 70,7%]	72,7%	[70,1%; 75,2%]	78,8%	[78,4%; 79,2%]
(Sehr) stark	22,4%	[21,9%; 23,0%]	19,4%	[18,8%; 19,9%]	38,9%	[29,3%; 48,5%]	27,3%	[24,8%; 29,9%]	21,2%	[20,8%; 21,6%]

	Frauen		Männer		Anderes Geschlecht		„Möchte mich nicht zuordnen“		Gesamt	
	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.
Erwerbstätigkeit										
Während des ganzen Semesters	52,1%	[51,5%; 52,7%]	51,6%	[50,9%; 52,3%]	47,7%	[38,1%; 57,8%]	55,0%	[52,1%; 57,8%]	51,9%	[51,5%; 52,4%]
Gelegentlich während des Semesters	15,2%	[14,8%; 15,7%]	13,2%	[12,8%; 13,7%]	17,0%	[10,3%; 25,1%]	14,7%	[12,7%; 16,7%]	14,3%	[14,0%; 14,6%]
Nicht erwerbstätig	32,7%	[32,1%; 33,3%]	35,2%	[34,5%; 35,8%]	35,3%	[26,4%; 45,3%]	30,4%	[27,8%; 33,1%]	33,7%	[33,3%; 34,2%]
Erwerbssausmaß im SS 2019										
0h/Woche	33,2%	[32,6%; 33,8%]	35,7%	[35,1%; 36,4%]	36,4%	[27,0%; 46,2%]	31,2%	[28,6%; 34,0%]	34,3%	[33,9%; 34,7%]
>0-10h/Woche	23,1%	[22,5%; 23,6%]	18,2%	[17,7%; 18,7%]	19,8%	[13,1%; 29,2%]	17,8%	[15,7%; 20,1%]	20,7%	[20,4%; 21,1%]
>10-20h/Woche	18,3%	[17,8%; 18,8%]	16,1%	[15,6%; 16,6%]	16,0%	[9,6%; 24,3%]	18,1%	[15,9%; 20,4%]	17,3%	[16,9%; 17,6%]
>20-35h/Woche	14,6%	[14,2%; 15,1%]	13,1%	[12,6%; 13,6%]	19,2%	[12,2%; 28,0%]	19,2%	[17,0%; 21,6%]	14,1%	[13,7%; 14,4%]
>35h/Woche	10,8%	[10,4%; 11,2%]	16,9%	[16,3%; 17,4%]	8,6%	[4,1%; 15,4%]	13,6%	[11,7%; 15,7%]	13,6%	[13,3%; 13,9%]
Nur Erwerbstätiger: Ø Erwerbssausmaß im SS 2019 (in h/Woche) ¹	20,3h	[20,1h; 20,6h]	23,9h	[23,5h; 24,2h]	22,7h	[18,6h; 26,9h]	22,3h	[21,1h; 23,6h]	21,9h	[21,7h; 22,1h]
Nur Erwerbstätiger: Ø Erwerbseinkommen ¹	815,1€	[801,4€; 828,8€]	1080,6€	[1061,4€; 1099,8€]	793,5€	[594,5€; 992,5€]	908,5€	[839,4€; 977,6€]	935,0€	[923,5€; 946,4€]
Bezug von Studienbeihilfe (nur Bildungsinländer*innen)										
Kein Bezug	80,7%	[80,1%; 81,3%]	82,0%	[81,4%; 82,6%]	86,5%	[75,3%; 93,1%]	79,8%	[77,0%; 82,4%]	81,3%	[80,9%; 81,7%]
Konventionelle Studienbeihilfe	13,2%	[12,7%; 13,7%]	10,3%	[9,8%; 10,8%]	10,5%	[4,5%; 20,4%]	10,9%	[8,9%; 13,1%]	11,8%	[11,5%; 12,2%]
Selbsterhalter*innen-Stipendium	5,9%	[5,6%; 6,3%]	7,6%	[7,2%; 8,0%]	2,9%	[0,7%; 10,8%]	9,1%	[7,3%; 11,2%]	6,7%	[6,5%; 7,0%]
Studienabschluss-Stipendium	0,2%	[0,1%; 0,3%]	0,2%	[0,1%; 0,2%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	0,2%	[0,1%; 0,8%]	0,2%	[0,1%; 0,2%]

	Frauen		Männer		Anderes Geschlecht		»Möchte mich nicht zuordnen«		Gesamt	
	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.
Qualität der Lehre (Summenindex)										
Eher schlechte Bewertung	18,8%	[18,3%; 19,3%]	17,3%	[16,8%; 17,8%]	17,1%	[10,4%; 25,3%]	22,5%	[20,1%; 24,9%]	18,2%	[17,8%; 18,6%]
Teils/teils	23,4%	[22,8%; 23,9%]	20,5%	[20,0%; 21,1%]	24,7%	[17,4%; 34,7%]	21,1%	[18,7%; 23,5%]	22,0%	[21,7%; 22,4%]
Eher gute Bewertung	57,9%	[57,2%; 58,5%]	62,2%	[61,5%; 62,9%]	58,2%	[47,9%; 67,5%]	56,5%	[53,6%; 59,3%]	59,8%	[59,3%; 60,2%]
Soz. Integr.: Mit den Lehrenden meines Studiengangs komme ich gut zurecht.										
Triff (gar) nicht zu	28,2%	[27,6%; 28,8%]	24,2%	[23,6%; 24,8%]	32,6%	[22,8%; 42,5%]	31,7%	[29,1%; 34,5%]	26,5%	[26,1%; 26,9%]
Triff (sehr) zu	71,8%	[71,2%; 72,4%]	75,8%	[75,2%; 76,4%]	67,4%	[57,5%; 76,2%]	68,3%	[65,6%; 71,0%]	73,5%	[73,1%; 73,9%]
Soz. Integr.: Ich arbeite gut mit meinen Studienkolleg*innen zusammen.										
Triff (gar) nicht zu	32,2%	[31,6%; 32,8%]	31,8%	[31,2%; 32,5%]	40,7%	[31,6%; 51,1%]	38,8%	[36,0%; 41,6%]	32,2%	[31,8%; 32,6%]
Triff (sehr) zu	67,8%	[67,2%; 68,4%]	68,2%	[67,5%; 68,8%]	59,3%	[48,9%; 68,4%]	61,2%	[58,4%; 64,0%]	67,8%	[67,4%; 68,2%]
Soz. Integr.: Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Studium.										
Triff (gar) nicht zu	48,9%	[48,3%; 49,6%]	48,5%	[47,8%; 49,2%]	63,1%	[53,2%; 72,3%]	54,1%	[51,2%; 56,9%]	48,9%	[48,4%; 49,4%]
Triff (sehr) zu	51,1%	[50,4%; 51,7%]	51,5%	[50,8%; 52,2%]	36,9%	[27,7%; 46,8%]	45,9%	[43,1%; 48,8%]	51,1%	[50,6%; 51,6%]
Akad. Integr.: Habe Probleme mich im akademischen Umfeld zurechtzufinden										
Triff teils bis gar nicht zu	87,0%	[86,5%; 87,4%]	87,5%	[87,0%; 88,0%]	80,2%	[70,3%; 87,3%]	82,6%	[80,3%; 84,8%]	87,1%	[86,8%; 87,4%]
Triff (sehr) zu	13,0%	[12,6%; 13,5%]	12,5%	[12,0%; 13,0%]	19,8%	[12,7%; 29,7%]	17,4%	[15,3%; 19,8%]	12,9%	[12,6%; 13,2%]
Manchmal frage ich mich, ob Studieren das Richtige für mich ist.										
Triff teils bis gar nicht zu	80,5%	[79,9%; 81,0%]	78,4%	[77,8%; 78,9%]	62,7%	[52,0%; 72,5%]	74,6%	[71,9%; 77,1%]	79,3%	[79,0%; 79,7%]
Triff (sehr) zu	19,5%	[19,0%; 20,1%]	21,6%	[21,1%; 22,2%]	37,3%	[27,5%; 48,0%]	25,4%	[22,9%; 28,1%]	20,7%	[20,3%; 21,0%]

	Frauen		Männer		Anderes Geschlecht		„Möchte mich nicht zuordnen“		Gesamt	
	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.
Vorbereitung des Lehrstoffes (z. B. empfohlene Texte lesen)										
Manchmal bis nie	44,8%	[43,9%; 45,7%]	53,3%	[52,3%; 54,3%]	48,9%	[35,1%; 62,9%]	46,1%	[42,1%; 50,2%]	48,7%	[48,0%; 49,3%]
(Sehr) oft	55,2%	[54,3%; 56,1%]	46,7%	[45,7%; 47,7%]	51,1%	[37,1%; 64,9%]	53,9%	[49,8%; 57,9%]	51,3%	[50,7%; 52,0%]
Nachbereitung des Lehrstoffes (z. B. Mitschriften lesen, Geleertes zusammenfassen)										
Manchmal bis nie	48,4%	[47,5%; 49,3%]	53,6%	[52,6%; 54,6%]	46,6%	[33,1%; 60,9%]	52,4%	[48,3%; 56,5%]	50,8%	[50,2%; 51,5%]
(Sehr) oft	51,6%	[50,7%; 52,5%]	46,4%	[45,4%; 47,4%]	53,4%	[39,1%; 66,9%]	47,6%	[43,5%; 51,7%]	49,2%	[48,5%; 49,8%]
Bewertung der bisherigen Studienleistung im Vergleich zu Mits Studierenden										
(Viel) schlechter	63,8%	[63,2%; 64,4%]	58,7%	[58,0%; 59,3%]	63,0%	[53,2%; 72,3%]	62,9%	[60,0%; 65,6%]	61,5%	[61,0%; 61,9%]
(Viel) besser	36,2%	[35,6%; 36,8%]	41,3%	[40,7%; 42,0%]	37,0%	[27,7%; 46,8%]	37,1%	[34,3%; 39,9%]	38,5%	[38,1%; 39,0%]
Abschluss in Mindeststudienzeit prinzipiell möglich										
Ja	56,8%	[56,1%; 57,5%]	60,8%	[60,0%; 61,6%]	46,8%	[36,0%; 58,7%]	52,1%	[48,8%; 55,4%]	58,4%	[57,9%; 58,9%]
Nein	43,2%	[42,5%; 43,9%]	39,2%	[38,4%; 40,0%]	53,2%	[42,7%; 65,3%]	47,9%	[44,6%; 51,2%]	41,6%	[41,1%; 42,1%]

	Frauen		Männer		Anderes Geschlecht		„Möchte mich nicht zuordnen“		Gesamt	
	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.	Anteil	95%-K.I.
Weiterempfehlen des eigenen Studiums										
Trifft teils bis gar nicht zu	31,2%	[30,6%; 31,8%]	28,1%	[27,5%; 28,8%]	36,9%	[27,2%; 47,5%]	38,6%	[35,7%; 41,5%]	30,0%	[29,6%; 30,5%]
Trifft (sehr) zu	68,8%	[68,2%; 69,4%]	71,9%	[71,2%; 72,5%]	63,1%	[52,5%; 72,8%]	61,4%	[58,5%; 64,3%]	70,0%	[69,5%; 70,4%]
Studienwechselintention										
Trifft teils bis gar nicht zu	93,8%	[93,5%; 94,1%]	95,1%	[94,8%; 95,4%]	85,3%	[78,1%; 92,0%]	90,4%	[88,6%; 92,0%]	94,3%	[94,1%; 94,5%]
Trifft (sehr) zu	6,2%	[5,9%; 6,5%]	4,9%	[4,6%; 5,2%]	14,7%	[8,8%; 23,1%]	9,6%	[8,0%; 11,4%]	5,7%	[5,5%; 5,9%]
Studienabbruchsentention										
Trifft teils bis gar nicht zu	94,6%	[94,3%; 94,9%]	93,7%	[93,4%; 94,1%]	79,2%	[70,8%; 86,9%]	89,3%	[87,5%; 91,0%]	94,0%	[93,8%; 94,3%]
Trifft (sehr) zu	5,4%	[5,1%; 5,7%]	6,3%	[5,9%; 6,6%]	20,8%	[13,9%; 30,3%]	10,7%	[9,0%; 12,5%]	6,0%	[5,7%; 6,2%]

¹ Studierende, die inkonsistente Angaben in den Fragen zu Finanzen gemacht haben, wurden aus der Auswertung der finanziellen Daten ausgeschlossen. Die verbliebenen Fälle wurden auf Basis der Hochschulstatistik neu gewichtet (siehe Unger et al., 2020, S. 385–386).

Bildungsinländer*innen: Studierende, die ihre vorangegangene Bildungskarriere (v. a. Matura) in Österreich abgeschlossen haben. Verzögerter Studienbeginn: Erstmalige Studienaufnahme mehr als 2 Jahre nach Abschluss des regulären Schulsystems bzw. keine Studienberechtigung im regulären Schulsystem erworben. Nur Bildungsinländer*innen.

Qualität der Lehre: Summenindex über folgende Aussagen: „Die Lehrenden geben mir hilfreiches Feedback zu meinen Leistungen.“, „Die Lehrenden motivieren mich dazu, mein Bestes zu geben.“, „Die Lehrenden sind außergewöhnlich gut darin, Dinge zu erklären.“, „Mit den Lehrenden meines Studiengangs komme ich gut zurecht.“, „Die Lehrenden interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.“, „Ausgewiesen ist der Anteil der Studierenden, welche die Qualität der Lehre als (sehr) gut (Indexwert: von 1 bis 2,6) sowie (eher) schlecht (Indexwert: von >2,6 bis 5) einschätzen.“

Gewichtete Daten.

Quelle: eigene Auswertungen auf Basis der Studierenden-Sozialerhebung 2019.

Literatur

- Akademie der bildenden Künste Wien. (2019). *Non Binary Universities: Vademekum zu geschlechtergerecht(er)en Hochschulen*. https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/frauenfoerderung-geschlechterforschung-diversitaet/non-binary-universities/NonBinaryUniversitiesVADEMEKUM_AkademiederbildendenKunsteWien_2019.pdf
- Blackless, M., Charuvastra, A., Derryc, A., Fausto-Sterling, A., Lauzanne, K., & Lee, E. (2000). How sexually dimorphic are we? Review and synthesis. *American Journal of Human Biology*, 12(2), 151–166. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6300\(200003/04\)12:2<151::AID-AJHB1>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6300(200003/04)12:2<151::AID-AJHB1>3.0.CO;2-F)
- Bildungsdokumentationsverordnung 2021 – BilDokV 2021, BGBl. II Nr. 268/2021 (2021). <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/268/20210622>
- BMI. (2020). *Ergänzung zur DA November 2019 (Zl. BMI-VA1300/0415/III/3/b/2019)*. <https://vimoe.at/wp-content/uploads/2020/10/2020-09-ErlassGeschlechtseintragNeu.pdf>
- BMWF. (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung*. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20\(PDF\).pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20(PDF).pdf)
- BMWF. (2019). *Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2022–2027*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b7701597-4219-42f3-9499-264dec94506e/GUEP%202022-2027_Aktualisiert_um_Statistik_final_bf.pdf
- Bockting, W.O., Miner, M.H., Swinburne Romine, R.E., Hamilton, A., & Coleman, E. (2013). Stigma, Mental Health, and Resilience in an Online Sample of the US Transgender Population. *American Journal of Public Health*, 103(5), 943–951. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301241>
- Bradley, C. (2020). *Transphobic Hate Crime Report 2020*. Galop. <https://galop.org.uk/wp-content/uploads/2021/06/Trans-Hate-Crime-Report-2020.pdf>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cohen, R. L. (2016). Towards a quantitative feminist sociology: The possibilities of a methodological oxymoron. In L. McKie & L. Ryan (Hrsg.), *An End to the Crisis of Empirical Sociology?: Trends and Challenges in Social Research* (S. 117–135). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315738192>
- de Vries, L., Fischer, M., Kasprowski, D., Kroh, M., Kühne, S., Richter, D. & Zindel, Z. (2020). LGBTQI*-Menschen am Arbeitsmarkt: Hoch gebildet und oftmals diskriminiert. *DIW Wochenbericht*. https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2020-36-1
- de Vries, L., Kasprowski, D. & Fischer, M. (2021, September 27). *Beyond the binary: Geschlecht in Survey Befragungen erfassen*.
- Debus, K. & Laumann, V. (2020). *Glossar zu Begriffen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt*. <https://interventionen.dissens.de/materialien/glossar>
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GENDER*, 5(2), 94–113.
- Englmaier, V. (2021). Geschlechtervielfalt in universitärer Gleichstellungspolitik. In A. Wroblewski & A. Schmidt (Hrsg.), *Gleichstellungspolitiken revisited: Zeitgemäße Gleichstellungspolitik an der Schnittstelle zwischen Politik, Theorie und Praxis* (S. 125–141). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35846-4_8
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/17374>

- Formby, E. (2017). How Should We „care“ for LGBT+ Students Within Higher Education? *Pastoral Care in Education*, 35(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1363811>
- GIRES. (2011). *The Number of Gender Variant People in the UK – Update 2011*. www.gires.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/Prevalence2011.pdf
- Grant, J. M., Mottet, L. A., Tanis, J., Harrison, J., Herman, J. L. & Keisling, M. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey*. National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force. https://www.thetaskforce.org/wp-content/uploads/2019/07/ntds_full.pdf
- Harrison, J., Grant, J. & Herman, J. L. (2012). A Gender Not Listed Here: Genderqueers, Gender Rebels, and Otherwise in the National Transgender Discrimination Survey. *LGBTQ Public Policy Journal at the Harvard Kennedy School*, 2(1), 13–24. <https://escholarship.org/uc/item/2zj46213>
- Herman, J. L., Brown, T. N. T. & Haas, A. P. (2019). *Suicide Thoughts and Attempts Among Transgender Adults in the US: Findings from the 2015 U.S. Transgender Survey*.
- Herman, J. L., Flores, A. R. & O’Neill, K. K. (2022). *How Many Adults and Youth Identify as Transgender in the United States?* The Williams Institute, UCLA School of Law. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Trans-Pop-Update-Jun-2022.pdf>
- Hornstein, R. R. (2019). Trans*diskriminierung an Hochschulen abbauen: Intersektionale Trans*verbündetenschaft für gleiche Teilhabe an Hochschulen. In L. Darowska (Hrsg.), *Diversity an der Universität* (Bd. 4, S. 225–264). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839440933-008>
- Hubbard, R. & Armstrong, J. S. (2006). Why We Don’t Really Know What Statistical Significance Means: Implications for Educators. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0273475306288399>
- Jones, T. (2016). The needs of students with intersex variations. *Sex Education*, 16(6), 602–618. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1149808>
- Kasproski, D., Fischer, M., Chen, X., Vries, L. D., Kroh, M., Kühne, S., Richter, D. & Zindel, Z. (2021). LGBTQI* People in Germany Face Staggering Health Disparities. *DIW Weekly Report*. https://doi.org/10.18723/DIW_DWR:2021-5-1
- Lawrence, Matson. & Mckendry, Stephanie. (2019). *Supporting Transgender and Non-Binary Students and Staff in Further and Higher Education: Practical Advice for Colleges and Universities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lin, M., Lucas, H. C. & Shmueli, G. (2011). Too Big to Fail: Larger Samples and False Discoveries. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1336700>
- Lin, M., Lucas, H. C. & Shmueli, G. (2013). Research Commentary – Too Big to Fail: Large Samples and the p-Value Problem. *Information Systems Research*, 24(4), 906–917. <https://doi.org/10.1287/isre.2013.0480>
- Muschalik, C., Otten, M., Breuer, J. & von Räden, U. (2021). Erfassung und Operationalisierung des Merkmals „Geschlecht“ in repräsentativen Bevölkerungsstichproben. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64(11), 1364–1371. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03440-8>
- Nanda, S. (2013). Gender Diversity. In R. McGee & R. Warms, *Theory in Social and Cultural Anthropology: An Encyclopedia*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452276311.n100>

- Nowakowski, A. C. H., Sumerau, J. E. & Mathers, L. A. B. (2016). None of the above: Strategies for Inclusive Teaching with “Representative” Data. *Teaching Sociology*, 44(2), 96–105. <https://doi.org/10.1177/0092055X15622669>
- Pasternak, B., Ember, C. R. & Ember, M. (1997). *Sex, gender, and kinship: A cross-cultural perspective*. Prentice Hall.
- Preves, S. E. (2002). Sexing the Intersexed: An Analysis of Sociocultural Responses to Intersexuality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 27(2), 523–556. <https://doi.org/10.1086/495696>
- Rubin, G. S. (1993). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In H. Abelove, M. A. Barale & D. M. Halperin (Hrsg.), *The Lesbian and Gay Studies Reader* (S. 3–44). Routledge.
- Sax, L. (2002). How Common Is Intersex? A Response to Anne Fausto-Sterling. *The Journal of Sex Research*, 39(3), 174–178. <https://doi.org/10.1080/00224490209552139>
- Segal, E. S. (2004). Cultural Constructions of Gender. In C. R. Ember & M. Ember (Hrsg.), *Encyclopedia of Sex and Gender* (S. 3–10). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-29907-6_1
- Spizzirri, G., Eufrásio, R., Lima, M. C. P., de Carvalho Nunes, H. R., Kreukels, B. P. C., Steensma, T. D. & Abdo, C. H. N. (2021). Proportion of people identified as transgender and non-binary gender in Brazil. *Scientific Reports*, 11(1), 2240. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81411-4>
- Statistik Austria. (2021). *Bevölkerung zu Quartalsbeginn seit 2020 nach detailliertem Geschlecht*. https://statistik.gv.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=126498
- Stern, A. (2019). Neue Wege: Anforderungen an Hochschulen im Umgang mit trans* Studierenden. In L. Darowska (Hrsg.), *Bildungsforschung* (Bd. 4, S. 265–322). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839440933-008>
- Sumerau, J., Mathers, L. A., Nowakowski, A. C. & Cragun, R. T. (2017). Helping quantitative sociology come out of the closet. *Sexualities*, 20(5–6), 644–656. <https://doi.org/10.1177/1363460716666755>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. Aufl.). University of Chicago Press.
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S. & Zucha, V. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht*. Institut für Höhere Studien. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf
- Universitäts- und Hochschulstatistik- und Bildungsdokumentationsverordnung sowie Änderung der Studienbeitragsverordnung, BGBl. II Nr. 301/2022 (2022). <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbll/II/2022/301/20220808>
- VfGH, G 77/2018-9 (2018). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFT_20180615_18Go0077_00/JFT_20180615_18Go0077_00.pdf
- Vötter, B. (2021). Studieren in Zeiten von Corona: Eine österreichweite Erhebung der psychischen Gesundheit von Studierenden – Projekt „StudentsCoWeD. In Psychologische Studierendenberatung Innsbruck, *Mein Studium, mein Fahrrad und ICH* (S. 39–45). Studia Verlag.

- Westbrook, L. & Saperstein, A. (2015). New Categories Are Not Enough: Rethinking the Measurement of Sex and Gender in Social Surveys. *Gender & Society*, 29(4), 534–560. <https://doi.org/10.1177/0891243215584758>
- Wroblewski, A. (2022). *Leitfaden zur Entwicklung von Gleichstellungsplänen in österreichischen Hochschul- und Forschungseinrichtungen*. Institut für Höhere Studien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:afcac3e0-0500-433e-a916-04e312290c65/20220127-Publikation_Leitfaden_zur_Erstellung_von_Gleichstellungspl%C3%A4nen_barrierefrei.pdf
- Zaussinger, S., Kulhanek, A., Terzieva, B. & Unger, M. (2020). *Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Institut für Höhere Studien. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung-2019_Zusatzbericht_Gesundheitliche_Beeintraechtigung.pdf
- Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A. & Terzieva, B. (2016). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Band 2: Studierende*. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS). http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2015_Band2_Studierende.pdf
- Zeeman, L. & Aranda, K. (2020). A Systematic Review of the Health and Healthcare Inequalities for People with Intersex Variance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6533. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186533>
- Zucha, V., Zaussinger, S. & Unger, M. (2020). *Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Institut für Höhere Studien. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Zusatzbericht_Studierbarkeit_und_Studienzufriedenheit.pdf

Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft in Zeiten der COVID-19-Pandemie

Eine quantitative Untersuchung der Sichtweisen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Hochschulen in Österreich

David F.J. Campbell, Attila Pausits & Florian Reisky

1. Einleitung

Hochschulen sind in besonderem Maße abhängig von ihrem wissenschaftlichen und künstlerischen Personal. Diese Gruppe des Personals erbringt die Kernleistungen der Einrichtungen und ihre Personalkosten stellen einen großen Teil des institutionellen Budgets dar (Pausits et al., 2022). Gleichzeitig nimmt in vielen Hochschulsystemen weltweit das akademische „Prekariat“ zu und die Zahl der Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft mit einer längerfristigen Beschäftigungsperspektive sinkt (OECD, 2021). Davon leitet sich auch die entscheidende Forschungsfrage für die hier vorliegende Arbeit ab:

Welche sind (und waren) die Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft (und Kunst) an Österreichs Hochschulen während der COVID-19-Pandemie?

In einer früheren Analyse wurde bereits der Bereich der Lehre einer genaueren Betrachtung unterzogen (siehe dazu weiterführend Campbell et al., 2022). In der Analyse hier werden die Arbeitsbedingungen jetzt breiter betrachtet, und zusätzlich zur Lehre auch andere Bereiche herangezogen, etwa die Forschung.

Im Zentrum steht dabei die APKS-Austria-Studie. Das Gesamtprojekt „The Academic Profession in the Knowledge-Based Society (APIKS)“ erforscht in einer breiten, netzwerkartig organisierten und international vergleichenden Untersuchung die Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft sowie die Einstellungen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Hochschulen (Aarrevaara et al., 2021). APIKS knüpft dabei direkt an die Vorgängerstudie CAP („The Changing Academic Profession“) an (Brechelmacher et al., 2015; Campbell, 2013; Teichler & Höhle, 2013). Bei APIKS wurden Fragen zu Themen in den Bereichen Forschung, Lehre, Wissens- und Technologietransfer sowie die Beteiligung an Hochschul-Governance gestellt (siehe dazu allgemein weiterführend OECD, 2021; Pausits et al., 2021; 2022). An dem Projekt waren Forschungsteams weltweit beteiligt (zum Beispiel aus Argentinien, Brasilien, China, Deutschland, Finnland, Japan, Kanada, Norwegen, Portugal, Südkorea und USA). Außer wenigen nationalen Anpassungen (zum Beispiel zu Personalkategorien)

wurde in allen Länderbefragungen der gleiche Fragenkatalog (der gleiche Fragebogen) verwendet. In Rahmen dieses konzeptionell-methodischen Gesamtkontextes erforschte das Teilprojekt „APIKS Austria“ die Situation in Österreich.¹ Zur Teilnahme an der Befragung wurden alle Mitglieder des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals sowie Lektor*innen (Lehrbeauftragte) in allen vier Sektoren des österreichischen Hochschulsystems eingeladen: öffentliche Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten und Pädagogische Hochschulen.²

Ergänzend zum Fragenkatalog des internationalen Projekts wurden in der APIKS-Austria-Untersuchung konkrete Fragen integriert, welche die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Hochschulsektor behandelten (sogenannte „COVID-Zusatzfragen“). Damit sollten die Sichtweisen der Befragten zum Zeitaufwand für eigene Aktivitäten während der Pandemie (wie z. B. der Lehre, vgl. Campbell et al., 2022), zu Auswirkungen der Pandemie auf Karriere und Arbeitssituation sowie auf den Umgang der Hochschulen mit der Pandemie untersucht werden.

Die Arbeit hier gliedert sich in die folgenden Abschnitte. Abschnitt 2 beschreibt die Eckdaten der APIKS-Austria-Untersuchung, während Abschnitt 3 die Ausgangslage vor der COVID-19-Pandemie zusammenfasst. Abschnitt 4 fokussiert auf die empirische Auswertung von APIKS-Fragestellungen zu den Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Österreichs Hochschulen während der Corona-Pandemie. Das Schlusswort (Abschnitt 5) wiederum versucht eine Diskussion der vorläufigen empirischen Ergebnisse.

2. Durchführung der APIKS-Austria-Befragung

Die APIKS-Austria-Untersuchung wurde über ein Computer Assisted Web Interview (CAWI) durchgeführt. Die Befragung fand in den meisten Fällen mit Unterstützung durch die Hochschulleitungen der befragten Hochschulen statt, welche die Aussendung der Einladung und Erinnerungen per E-Mail vornahmen. Die Online-Fragebögen wurden zumeist (ausgenommen für die Pädagogischen Hochschulen) sowohl in deutscher als auch englischer Sprache zur Verfügung gestellt.

Um auf hochschulinterne Belange in der Organisation der Befragung eingehen zu können und der unterschiedlich schnellen Rückmeldung durch die Hochschulen Rechnung zu tragen, wurden drei unterschiedliche Befragungsfenster festgelegt. In

-
- 1 Für zusätzliche weiterführende Projektinformation zu APIKS Austria siehe konkret auf der Homepage des Departments für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krems weiterführend: <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/fakultaeten/bildung-kunst-architektur/departments/hochschulforschung/forschung/projekte/apiks.html>
 - 2 Die Autoren danken dem Rektorat der Universität für Weiterbildung Krems für die Unterstützung des Projekts. Für weiterführende Information siehe ebenfalls <https://www.donau-uni.ac.at/apiks>. Ferner möchten die Autoren den Gutachter*innen für ihre wertvollen Kommentare zu der ersten Manuskriptfassung dieses Kapitelbeitrages herzlichst danken.

einer ersten Befragungswelle (zwischen Mitte Januar 2021 und Mitte März 2021) wurde das wissenschaftliche und künstlerische Personal von 15 Hochschulen befragt. Zwischen Mitte März 2021 und Mitte Mai 2021 wurde das wissenschaftliche und künstlerische Personal von weiteren 12 Hochschulen befragt. In der dritten Befragungswelle wurden 12 Pädagogische Hochschulen zwischen Anfang Juni 2021 und Mitte Juli 2021 befragt.

Die Befragung umfasste grundsätzlich das gesamte wissenschaftliche und künstlerische Personal inklusive Lektor*innen (Lehrbeauftragte) der gesampelten Hochschulen (umfassende Befragung des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals der Hochschulen). An zwei Hochschulen (eine öffentliche Universität und eine Fachhochschule) war es aus hochschulinternen Gründen nicht möglich, die Lektor*innen (Lehrbeauftragten) zu befragen.

Es wurden insgesamt 31.731 Personen aus 39 unterschiedlichen Hochschulen eingeladen, an der APIKS-Austria-Befragung teilzunehmen. Diese verteilten sich auf zehn öffentliche Universitäten, acht Fachhochschulen, neun Privatuniversitäten und zwölf Pädagogische Hochschulen. Die Anzahl der einzuladenden Personen wurde über die Abfrage bei den Verantwortlichen an der befragten Hochschule berechnet. Insgesamt haben 5.270 Personen die Fragen beantwortet, woraus sich eine Rücklaufquote von 16,6 Prozent ergibt. Die detaillierte Aufteilung nach Hochschulsektoren ist der Tabelle 1³ zu entnehmen.

Tab. 1: Darstellung der Rücklaufquote unterteilt nach Hochschulsektoren. Quelle: eigene Darstellung.

	eingeladene Personen	Befragungsteilnehmende
öffentliche Universitäten	19.053	3.324
Fachhochschulen	6.631	1025
Privatuniversitäten	3.496	358
Pädagogische Hochschulen	2.551	563
alle Hochschulen	31.731	5.270

3. Ausgangslage

Bereits kurz nach dem Beginn des Sommersemesters 2020 setzten die ersten Hochschulen den Präsenzunterricht aufgrund der COVID-19-Pandemie aus, stellten auf Fernunterricht um oder verschoben Lehrveranstaltungen. Die Lehre und Forschung musste schnell und unerwartet an die neue Situation angepasst werden, die durch die COVID-19-Pandemie ausgelöst wurde. Wie die meisten Bereiche der Gesellschaft und der Wirtschaft traf diese Krise die Hochschulen unerwartet – ohne, dass bereits Prozesse, Verfahren oder Notfallpläne vorhanden waren. Daher war es nach Ad-hoc-Entscheidungen (u. a. Schließung von Gebäuden) von besonderer Bedeutung,

³ Tabelle 1 bezieht sich auf die Daten im SPSS-File mit dem Stand (Datum) 24.11.2022.

zunächst Strukturen für das Krisenmanagement, wie Krisenstäbe, Arbeitsgruppen und Lenkungsgruppen einzurichten. Denn Hochschulen, die bis zu diesem Zeitpunkt kaum Fernunterricht betrieben hatten, mussten schnell für die neuen Gegebenheiten Strukturen, Prozesse und Lösungen unter pandemischen Bedingungen schaffen.

Die bestehenden nationalen Netzwerke – z. B. Österreichische Universitätenkonferenz (uniko) oder der Verein Neue Medien in der Lehre Austria (fnma) – waren bedeutsame Plattformen für die Entwicklung von Regelungen und Prozessen und für die Lösungsvorschläge, wie die Hochschulen und das Personal mit der Situation umgehen sollte.

Bereits in den ersten Wochen der Pandemie wurde deutlich, dass die aktuelle Situation trotz der Autonomie der Einrichtungen einen neuen rechtlichen Rahmen und spezielle Regelungen erfordert. So galt es, Hochschulgesetze und weitere rechtliche Adaptierungen betreffend COVID-19 umzusetzen, um den situationsgerechten Betrieb der Einrichtungen formal abzusichern. Parallel und teilweise sequenziell dazu wurden die notwendigen Sonderregelungen für die unterschiedlichen Hochschulsektoren eingeführt.

In dieser ersten Phase, in der der organisatorische Rahmen, Strukturen und Abläufe geschaffen wurden, gab es mehrere Diskussionen über die Fortführung der Lehre unter den besonderen Bedingungen auf verschiedenen Ebenen der Einrichtungen. In diesem plötzlichen Krisenmodus wurden zunächst zwei Ad-hoc-Strategien festgelegt: Die kurzfristige Verschiebung von Lehrveranstaltungen auf einen späteren Zeitpunkt im Semester oder die sofortige Umstellung auf Fernstudium. Bei den Ad-hoc-Änderungen wurden die vorhandenen Instrumente, wie bereits etablierte Lernmanagementsysteme, genutzt und das Fernstudium umgesetzt – ohne ausreichende zeitliche Vorbereitung der Lehrenden unter den Krisenbedingungen, aber mit hoher Akzeptanz der Studierenden. In fast allen Fällen – mit Ausnahme von z. B. Laborarbeiten – blieben kurzfristige Lösungen, wie die Umstellung auf Fernunterricht, bis zum Ende des Semesters in Kraft. Die Technische Universität Wien war beispielsweise die erste österreichische Universität, die ein „digitales Semester“ ausrief. Andere folgten dieser Strategie und stellten die Lehre grundsätzlich um. Von etwa Mitte März bis zum Ende des Sommersemesters 2020 gab es z. B. an der FH Technikum Wien keinen Präsenzunterricht mehr (Lehner & Sohm, 2021). Die so genannten nicht ersetzbaren Lehrveranstaltungen und andere Formen der Hochschullehre, wie z. B. Laborübungen, wurden an mehreren Hochschulen zunächst ausgesetzt und zum Teil über die Sommermonate nachgeholt.

In dieser Phase wurden verschiedene Technologien eingesetzt, und die Hochschuleinrichtungen bauten den Service des Fernunterrichts weiter aus. Dies war auch notwendig, um die interne Kommunikation und die internen Prozesse weiter anzupassen und auszubauen. Dazu mussten die Verwaltungen schnelle und zugleich weitreichende strategische Entscheidungen über die Anschaffung und Nutzung verschiedener Softwarelösungen und IT-Infrastrukturen treffen, um in der aktuellen Situation handlungsfähig zu bleiben und die Kernprozesse zu unterstützen. So mussten sich das wissenschaftliche Personal sowohl im Kernprozess des Unterrichts, in Forschungs-

prozessen als auch in der Verwaltung mit neuen Anwendungen wie Web- und Videokonferenzsystemen oder Softwarelösungen für das Homeoffice auseinandersetzen und sich als Anwender*innen damit vertraut machen.

Das Sommersemester 2020 war nach der Phase des Ad-hoc-Krisenmanagements geprägt von der Schaffung eines rechtlichen Rahmens für eine adäquate Anpassung der Lehr- und Lernprozesse, einschließlich der Prüfungen sowie der Forschungstätigkeiten bis hin zu wesentlichen strategischen Entscheidungen über die Nutzung bestimmter technischer Lösungen und deren Einführung. Am Anfang stand der Notfall-Fernunterricht durch Übertragung bestehender Lehrkonzepte in den Online-Bereich. Auch neue Lehrformate wurden zum ersten Mal eingesetzt. Ebenfalls wichtig war es, die technische Unterstützung zu verstärken und rasch weitere Maßnahmen wie Benutzerhandbücher und Anleitungen zur Nutzung der Tools und Informationssysteme zu schaffen sowie Schulungen anzubieten.

Über den Sommer 2020 und in der vorlesungsfreien Zeit vor Beginn des neuen Wintersemesters 2020/21 haben einzelne Universitäten wie die TU Graz (unter dem Schlagwort „digital first“) die Lehrenden aufgerufen, ihre Lehre für das kommende Wintersemester sowohl als Präsenzlehre als auch als Fernstudium zu planen und vorzubereiten. Damit wollten sie für eine mögliche weitere Schließung der Universitäten und eine rasche Umstellung auf Fernunterricht besser gerüstet sein. Diese flexible Planung zog andere technische und technologische Entscheidungen nach sich, wie den weiteren Aufbau und die Ausstattung der IT-Infrastruktur (z. B. Seminarräume). So wurden z. B. die Unterrichtsräume der Anton Bruckner Privatuniversität, aber auch anderer Institutionen, mit interaktiven Multitouch-Displays, Kameras und Konferenzmikrofonen ausgestattet, um hybride Lehre zu ermöglichen. Auch die organisatorischen Rahmenbedingungen wurden im Zuge der notwendigen und raschen Umstellung auf das Fernstudium verändert. Ein Beispiel dafür ist die Satzungsänderung der Universität Graz, die es ermöglichte, bis zu 60% der Lehrveranstaltungen ohne Zustimmung der studienrechtlichen Organe online abzuhalten (Hutter & Walter-Laauger, 2020).

Gerade bei länger andauernden Krisensituationen bilden sich bestimmte Muster im Umgang mit der Situation heraus. In der COVID-19-Pandemie lässt sich das Muster wie folgt skizzieren:

- Zunächst entstand organisatorisches Wissen auf der Grundlage der ersten Erfahrungen aus dem ersten Semester, wie mit einer Abriegelungssituation umzugehen ist (Greimel-Fuhrmann et al., 2021).
- Der Umgang mit dem Fernstudium führte zu Erkenntnissen der Lehrenden und Studierenden über den Einsatz von Werkzeugen im Bereich der Informationssysteme, Lehr-Lern-Prozesse im Online-Modus und ihre eigenen Kompetenzen im und für das Fernstudium (Kopp, 2021).
- Die Ausweitung des Fernstudiums und die Verbesserung der didaktischen Betreuung durch den First-Level-Support führten zu einem Kompetenzzuwachs bei Nutzer*innen (FH Campus Wien, 2020).

- Steigende Erwartungen und Ansprüche, z.B. an die Qualität des Fernstudiums, bei den beteiligten und betroffenen Lehrenden und Studierenden sowie bei der Institution selbst, ließen sich feststellen (TU Graz, 2020).
- Eine gewisse „Online-Müdigkeit“ aufgrund des Mangels an vertrauten Interaktionen in traditionellen Lehr- und Lernsettings, die durch die Dauer der Pandemie und den damit verbundenen Regelungen entstanden ist (Karall et al., 2020).

Eine der größten Herausforderungen waren die Hygienevorschriften und die daraus resultierende massive Reduzierung der zulässigen Personenzahl pro Raum. Dies bedeutete, dass einige Veranstaltungen, wenn möglich, mehrmals durchgeführt werden mussten oder zusätzliche Kapazitäten geschaffen wurden. Das in den Medien wohl bekannteste Beispiel war der vorübergehende Umbau einer Kirche zum Lese- und Studiensaal (auch Präsenzprüfungsbetrieb) für die Universität Wien.

Das zweite COVID-19-Semester war also geprägt von den auf den Erfahrungen des vorangegangenen Semesters aufbauenden Entwicklungen, in denen bereits erprobte und eingeführte Formate und Lehr- und Lernprozesse fortgeführt wurden: Dies zeigte sich sowohl in einer Weiterentwicklung des Fernstudiums durch Erfahrungswissen als auch im weiteren Ausbau von Strukturen und Angeboten, aber auch in den gestiegenen Erwartungen der Teilnehmer*innen.

Auch die Forschung wurde durch die Pandemie getroffen, wenngleich hier die Konsequenzen und Auswirkungen einerseits medial nicht so sichtbar waren und andererseits die untersagten Personenkontakte, wie bei den Lehrveranstaltungen, nicht eine zwingende Ad-hoc-Wirkung auf Forschungsleistungen erzeugten, waren die institutionellen Vorgaben und Regulierungen ebenso einschneidend. Zumindest war dies ein allgemeiner Eindruck in dieser Phase der COVID-19-Pandemie.

Die institutionellen Veränderungen haben die Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals, wie das Studium und die Studierenden selbst, beeinflusst. In einer Untersuchung von Pausits et al., 2021 wurden die Veränderungen und Auswirkungen insbesondere bezogen auf die Lehre analysiert. Dabei wurde festgestellt, dass die Datenlage, um die Veränderungen und Wirkungen auf das wissenschaftliche und künstlerische Personal zu analysieren, primär auf institutionellen und vereinzelt sektoralen Studien und Berichten basiert, woraufhin die Autor*innen vorschlugen, weitere akteur*innenzentrierte Untersuchungen und Evaluationen durchzuführen. Damit lassen sich einerseits die Datenlage verbessern und andererseits durch belastbare Daten auch evidenzbasierte Rückschlüsse und Entwicklungsschritte setzen.

4. Empirische Ergebnisse von APIKS Austria zu den Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Österreichs Hochschulen in Zeiten der Corona-Pandemie

COVID-19 ist nicht die Verursacherin („das Virus“) von Digitalisierungsprozessen im österreichischen Hochschulsystem, „COVID-19 wirkte aber als ein (eine) „Beschleuniger/Beschleunigerin“ von Digitalisierungsprozessen an Österreichs Hochschulen, und diese Digitalisierungsprozesse betrafen gleichermaßen die Lehre an den Hochschulen“ (Campbell et al., 2022, S. 61; siehe dazu auch Pausits et al., 2021). Diese zunehmende Digitalisierung führte auch zu sich verändernden Arbeitsbedingungen an Österreichs Hochschulen (siehe Tab. 2).⁴

Tab. 2: Die Wahrnehmung der Zunahme der Bedeutung der digitalen Transformation (differenziert nach Hochschulsektoren).

		„COVID-19 hat die Bedeutung der digitalen Transformation an meiner Hochschule sehr erhöht“ (Hochschulsektor Kreuztabelle)									
		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fachhoch- schule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule		N	%
N	%	N	%	N	%	N	%				
COVID-19 hat die Bedeutung der digitalen Transformation an meiner Hochschule sehr erhöht.	Stimme überhaupt nicht zu	20	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,7%	22	0,7%
	2	55	2,9%	15	2,7%	5	2,8%	8	2,6%	83	2,8%
	3	177	9,4%	35	6,2%	29	16,1%	22	7,2%	263	8,9%
	4	623	32,9%	166	29,5%	55	30,6%	77	25,1%	921	31,3%
	Stimme völlig zu	1016	53,7%	346	61,6%	91	50,6%	198	64,5%	1651	56,2%
Gesamt		1891	100,0%	562	100,0%	180	100,0%	307	100,0%	2940	100,0%

Quelle: eigene Auswertungen der Autoren basierend auf APIKS Austria (bereinigter Datensatz vom 24.11.2021)

4 Alle tabellarischen Auswertungen hier in Abschnitt 4 beziehen sich auf den bereinigten Datensatz in SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) von APIKS Austria (mit Stand 24.11.2021), der insgesamt ein „n“ aufweist von: n = 5270. Davon beantworteten jedoch nur knapp 3000 Respondent*innen auch die spezifischen Fragestellungen zu den Auswirkungen von COVID-19 (die waren ein eigener abschließender Fragenteil im Fragebogen). Das angeführte „n“ zu den jeweils einzelnen Tabellen drückt natürlich nur die Zahl der abgegebenen Antworten zu den einzelnen konkreten Fragen aus.

Der allgemeine empirische Befund ist, dass Österreichs Hochschulen die durch COVID-19 bedingten Herausforderungen gut bis sehr gut gemeistert haben *in der Selbstwahrnehmung des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals*. Werden hier verschiedene Bereiche gereiht, so zeigt sich, dass die Lehre am besten abschneidet. Gefolgt von der Forschung, und erst auf dem dritten Platz folgen das Management und die Verwaltung.⁵ Für die verschiedenen Hochschulsektoren lassen sich Unterschiede feststellen. Im Bereich Lehre positionieren sich die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen voran. Im Bereich Forschung sowie Management und Verwaltung liegen die Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Privatuniversitäten voran (siehe Tab. 3).

Wird eine mögliche Zunahme des Zeitaufwandes während COVID-19 betrachtet, so lassen sich Unterschiede zur Diskussion stellen. Bezogen auf Wissens- und Technologietransfer wird nicht von einer Zunahme des Zeitaufwandes ausgegangen. Hingegen für die Bereiche Lehre, Forschung und die akademische Selbstverwaltung wird von einem zusätzlichen Mehraufwand ausgegangen, der besonders in der Lehre deutlich (vielleicht sogar drastisch) ausfällt.⁶ Eine Vermutung dabei ist, dass hier besonders die notwendigen und ausgeweiteten Digitalisierungsmaßnahmen in der Lehre (wie Online- und Hybrid-Formate) zu einer Zunahme von Arbeitsbelastungen führten. Es gibt Anzeichen, dass das weibliche Personal diese Mehrbelastung stärker als das männliche Personal wahrgenommen hat. Homeoffice implizierte vielfach für Frauen eine Mehrbelastung: „Differenziert nach Gender fällt ferner auf, dass es vor allem Mitarbeiter*innen sind, die über eine deutliche Zunahme des zeitlichen Mehraufwandes berichten“ (Campbell et al., 2022, S. 58). Wird die Lehre hier nach den einzelnen Hochschulsektoren differenziert, so zeigt sich, dass die Zunahme des Zeitaufwandes vor allem bei den Pädagogischen Hochschulen am deutlichsten ausfiel, gefolgt von den Fachhochschulen, öffentlichen Universitäten und Privatuniversitäten. Dies kann als ein Maß dafür verstanden werden, wieviel Aufwand (Mehraufwand) die einzelnen Hochschulsektoren in die Digitalisierung von Lehre investierten (siehe Tab. 4).

Trotzdem wird weitgehend keine Überforderung im Bereich der Lehre seitens des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Österreichs Hochschulen während COVID-19 behauptet. Vor allem die Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen konstatieren keine Überforderung in der Lehre. Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen erscheinen als besonders gut aufgestellt, mögliche Mehrbelastungen in der Lehre auch abzufedern, wobei auch berücksichtigt werden müsste, dass hier teilweise die Voraussetzungen andere sind (siehe Tab. 5).

5 Management und Verwaltung werden hier tabellarisch nicht dargestellt.

6 Wissens- und Technologietransfer sowie die akademische Selbstverwaltung werden hier tabellarisch nicht dargestellt.

Tab. 3: Zustimmung dazu, dass die Hochschule die Herausforderungen in verschiedenen Bereichen (Lehre, Forschung, Management und Verwaltung) sehr gut meisterte (differenziert nach Hochschulsektoren).

„Meine Hochschule hat die COVID-19-Herausforderungen in der Lehre sehr gut gemeistert“ (Hochschulsektor Kreuztabelle).											
		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fachhoch- schule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Meine Hochschule hat die COVID-19-Herausforderungen in der Lehre sehr gut gemeistert.	Stimme überhaupt nicht zu	52	2,8%	8	1,4%	2	1,1%	5	1,6%	67	2,3%
	2	190	10,1%	26	4,6%	13	7,3%	16	5,2%	245	8,3%
	3	413	21,9%	61	10,7%	41	23,2%	41	13,2%	556	18,9%
	4	747	39,5%	222	38,9%	56	31,6%	100	32,3%	1125	38,2%
	Stimme völlig zu	487	25,8%	253	44,4%	65	36,7%	148	47,7%	953	32,3%
Gesamt		1889	100,0%	570	100,0%	177	100,0%	310	100,0%	2946	100,0%

„Meine Hochschule hat die COVID-19-Herausforderungen in der Forschung sehr gut gemeistert“ (Hochschulsektor Kreuztabelle).											
		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fachhoch- schule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Meine Hochschule hat die COVID-19-Herausforderungen in der Forschung sehr gut gemeistert.	Stimme überhaupt nicht zu	68	3,7%	5	1,0%	3	1,7%	5	1,8%	81	2,9%
	2	175	9,5%	41	8,3%	9	5,2%	19	6,9%	244	8,8%
	3	461	25,1%	109	22,0%	47	27,0%	65	23,5%	682	24,5%
	4	650	35,4%	163	32,9%	55	31,6%	79	28,5%	947	34,0%
	Stimme völlig zu	484	26,3%	177	35,8%	60	34,5%	109	39,4%	830	29,8%
Gesamt		1838	100,0%	495	100,0%	174	100,0%	277	100,0%	2784	100,0%

Quelle: eigene Auswertungen der Autoren basierend auf APIKS Austria (bereinigter Datensatz vom 24.11.2021).

Tab. 4: Die Entwicklung des Zeitaufwandes für verschiedene Tätigkeiten und Aufgabenbereiche (Lehre, Forschung, Wissens- und Technologietransfer, akademische Selbstverwaltung) (differenziert nach Hochschulsektoren)

		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fach- hochschule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lehre (Vor- berei- tung von Lehrma- terialien, Durch- führung von Lehr- veranstal- tungen, Studien- beratung, Prüfun- gen u. ä.)	Zeitauf- wand im SS20 war viel nied- riger	8	0,4%	5	0,9%	1	0,6%	4	1,3%	18	0,6%
	2	37	2,0%	11	2,0%	4	2,3%	9	3,0%	61	2,1%
	3	171	9,3%	50	9,2%	29	16,6%	25	8,2%	275	9,6%
	4	377	20,4%	145	26,7%	51	29,1%	89	29,3%	662	23,1%
	Zeitauf- wand im SS20 war viel höher	816	44,2%	257	47,3%	55	31,4%	162	53,3%	1290	45,0%
	Frage trifft NICHT zu	438	23,7%	75	13,8%	35	20,0%	15	4,9%	563	19,6%
Gesamt		1847	100,0%	543	100,0%	175	100,0%	304	100,0%	2869	100,0%

		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fachhoch- schule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Forschung (Lesen der For- schungs- literatur, Schrei- ben, Durch- führung von Expe- rimenten, Feld- studien u. ä.)	Zeitauf- wand im SS20 war viel nied- riger	59	3,3%	18	3,5%	6	3,5%	5	1,8%	88	3,2%
	2	151	8,3%	37	7,2%	21	12,2%	25	8,8%	234	8,4%
	3	813	44,8%	206	40,1%	82	47,7%	131	46,3%	1232	44,3%
	4	339	18,7%	86	16,7%	24	14,0%	43	15,2%	492	17,7%
	Zeitauf- wand im SS20 war viel höher	216	11,9%	35	6,8%	15	8,7%	24	8,5%	290	10,4%
	Frage trifft NICHT zu	237	13,1%	132	25,7%	24	14,0%	55	19,4%	448	16,1%
Gesamt		1815	100,0%	514	100,0%	172	100,0%	283	100,0%	2784	100,0%

Quelle: eigene Auswertungen der Autoren basierend auf APIKS Austria (bereinigter Datensatz vom 24.11.2021).

Tab. 5: Ein mögliches Gefühl der Überforderung in der Lehre während der Corona-Pandemie (differenziert nach Hochschulsektoren).

„Während COVID-19 habe ich mich in der Lehre sehr oft überfordert gefühlt“
(Hochschulsektor Kreuztabelle).

		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fach- hochschule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule		N	%
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Während CO- VID-19 habe ich mich in der Lehre sehr oft überfor- dert ge- fühlt.	Stimme überhaupt nicht zu	313	16,7%	119	21,6%	29	16,6%	64	20,9%	525	18,1%
	2	333	17,8%	112	20,4%	30	17,1%	86	28,1%	561	19,3%
	3	319	17,0%	117	21,3%	39	22,3%	66	21,6%	541	18,6%
	4	349	18,7%	103	18,7%	26	14,9%	48	15,7%	526	18,1%
	Stimme völlig zu	196	10,5%	46	8,4%	22	12,6%	31	10,1%	295	10,2%
	Frage trifft NICHT zu	361	19,3%	53	9,6%	29	16,6%	11	3,6%	454	15,6%
Gesamt		1871	100,0%	550	100,0%	175	100,0%	306	100,0%	2902	100,0%

Quelle: eigene Auswertungen der Autoren basierend auf APIKS Austria (bereinigter Datensatz vom 24.11.2021).

In der Selbstwahrnehmung fühlt sich die Mehrheit des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Österreichs Hochschulen sowohl beim Umstieg auf die digitale Lehre (während COVID-19) sehr gut unterstützt als auch (und dies noch mehr) allgemein während COVID-19 gut bis sehr gut informiert. Differenziert nach Hochschulsektoren fällt wiederum auf, dass hier die Rückmeldungen vor allem bei den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen tendenziell besser ausfallen (siehe Tab. 6).

Die Mehrheit des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals vertritt die Meinung, dass sich COVID-19 nicht negativ auf die eigene Karriere auswirkte. In dieser Hinsicht am optimistischsten fällt die Bewertung für die Pädagogischen Hochschulen aus, gefolgt von den Fachhochschulen und Privatuniversitäten. Bei den öffentlichen Universitäten überwiegt ebenfalls die positive Bewertung, die aber relativ betrachtet nicht derart deutlich ist wie bei den anderen Hochschulsektoren⁷ (siehe Tab. 7).

⁷ Dazu sind weiterführende Diskussionen natürlich notwendig.

Tab. 6: Das Gefühl der guten Unterstützung beim Umstieg auf digitale Lehre und der guten Informiertheit durch die eigene Hochschule während COVID-19 (differenziert nach Hochschulsektoren).

		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fach- hochschule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule		N	%
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Ich habe mich überhaupt nicht zu Umstieg auf digitale Lehre während COVID-19 von meiner Hochschule sehr gut unterstützt gefühlt.	Stimme	140	7,5%	28	5,1%	10	5,7%	15	4,9%	193	6,6%
	2	268	14,4%	54	9,7%	26	14,8%	30	9,7%	378	13,0%
	3	371	19,9%	98	17,7%	35	19,9%	59	19,2%	563	19,4%
	4	444	23,8%	155	28,0%	43	24,4%	70	22,7%	712	24,5%
	Stimme völlig zu	306	16,4%	164	29,6%	39	22,2%	112	36,4%	621	21,4%
	Frage trifft NICHT zu	336	18,0%	55	9,9%	23	13,1%	22	7,1%	436	15,0%
Gesamt		1865	100,0%	554	100,0%	176	100,0%	308	100,0%	2903	100,0%

		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fach- hochschule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule		N	%
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Ich habe mich während COVID-19 von meiner Hochschule sehr gut informiert gefühlt.	Stimme überhaupt nicht zu	99	5,2%	15	2,7%	7	3,9%	6	1,9%	127	4,3%
	2	243	12,8%	40	7,2%	23	12,9%	22	7,1%	328	11,2%
	3	419	22,1%	80	14,3%	37	20,8%	51	16,6%	587	20,0%
	4	518	27,4%	147	26,3%	44	24,7%	70	22,7%	779	26,5%
	Stimme völlig zu	568	30,0%	254	45,4%	55	30,9%	132	42,9%	1009	34,3%
	Frage trifft NICHT zu	46	2,4%	23	4,1%	12	6,7%	27	8,8%	108	3,7%
Gesamt		1893	100,0%	559	100,0%	178	100,0%	308	100,0%	2938	100,0%

Quelle: eigene Auswertungen der Autoren basierend auf APIKS Austria (bereinigter Datensatz vom 24.11.2021).

Tab. 7: Mögliche negative Auswirkungen von COVID-19 auf die eigene Karriere (differenziert nach Hochschulsektoren).

		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fach- hochschule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CO- VID-19 wird sich insgesamt negativ auf meine Karriere auswir- ken.	Stimme überhaupt nicht zu	719	38,3%	334	60,5%	70	40,0%	214	71,6%	1337	46,0%
	2	306	16,3%	76	13,8%	33	18,9%	36	12,0%	451	15,5%
	3	309	16,4%	47	8,5%	35	20,0%	14	4,7%	405	13,9%
	4	249	13,3%	35	6,3%	14	8,0%	9	3,0%	307	10,6%
	Stimme völlig zu	184	9,8%	12	2,2%	8	4,6%	4	1,3%	208	7,2%
	Frage trifft NICHT zu	112	6,0%	48	8,7%	15	8,6%	22	7,4%	197	6,8%
Gesamt		1879	100,0%	552	100,0%	175	100,0%	299	100,0%	2905	100,0%

Quelle: eigene Auswertungen der Autoren basierend auf APIKS Austria (bereinigter Datensatz vom 24.11.2021).

Tab. 8: Das Gefühl des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals, froh gewesen zu sein, während COVID-19 an einer Hochschule beschäftigt zu sein (differenziert nach Hochschulsektoren).

		Hochschulsektor								Gesamt	
		öffentliche Universität		Fach- hochschule		Privat- universität		Pädagogische Hochschule			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Während CO- VID-19 war ich sehr froh, dass ich an einer Hoch- schule be- schäftigt bin.	Stimme überhaupt nicht zu	35	1,9%	35	6,3%	4	2,3%	1	0,3%	75	2,6%
	2	30	1,6%	25	4,5%	7	4,0%	6	2,0%	68	2,3%
	3	150	8,0%	84	15,2%	14	8,0%	23	7,5%	271	9,3%
	4	323	17,1%	95	17,2%	42	24,0%	44	14,3%	504	17,3%
	Stimme völlig zu	1247	66,2%	269	48,7%	95	54,3%	202	65,8%	1813	62,1%
	Frage trifft NICHT zu	99	5,3%	44	8,0%	13	7,4%	31	10,1%	187	6,4%
Gesamt		1884	100,0%	552	100,0%	175	100,0%	307	100,0%	2918	100,0%

Quelle: eigene Auswertungen der Autoren basierend auf APIKS Austria (bereinigter Datensatz vom 24.11.2021).

Eine Mehrheit des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Österreichs Hochschulen bewertet es positiv, während COVID-19 an einer Hochschule beschäftigt gewesen zu sein. Die Ausdifferenzierung nach Hochschulsektoren liefert für diesen Indikator einen etwas abweichenden Befund. Hier ist die Zufriedenheit an den öffentlichen Universitäten am ausgeprägtesten, gefolgt von den Pädagogischen Hochschulen, Privatuniversitäten und Fachhochschulen (siehe Tab. 8). Betreffend die relativ niedrigere Positionierung der Fachhochschulen lässt sich nur spekulieren: Für viele der erfassten Indikatoren weisen die Fachhochschulen (gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen) eine führende Positionierung auf. Es könnte eventuell sein, dass der Erfolgsfaktor der Fachhochschulen zumindest teilweise auch mit einem höheren Stressfaktor für das wissenschaftliche und künstlerische Personal gekoppelt und verknüpft war (und ist). So wurde die Zunahme des Lehraufwandes während COVID-19 vor allem für die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen am höchsten bewertet (siehe nochmals Tab. 4).

5. Schlusswort: Diskussion

Als erste Diskussionspunkte möchten wir vorweg folgende Überlegungen vorbringen (vgl. allgemein wiederum mit Pausits et al., 2021):

1. *Österreich im internationalen Kontext:* Mit Blick auf internationale Studien ist Österreich mit den Schließungen der Hochschulen und dem umfassenden (umfassenderen) Umstieg auf technologiegestützte Lehre und Forschung grundsätzlich einen Weg gegangen, der auch in den Nachbarländern und weltweit auf ähnliche Weise vollzogen wurde und so sämtliche Hochschulen vor ähnliche Herausforderungen stellte. Damit erscheinen auch ein internationaler systematischer Austausch und Vergleich der Umsetzungen und Situationen wünschenswert.
2. *Notwendigkeit weiterer Evaluationen:* Da die Datenlage primär auf institutionellen und vereinzelt sektoralen oder wenigen umfangreichen Studien und Berichten basiert, ist es zu empfehlen, weitere Evaluationen, durchgeführt durch die jeweilige Hochschulinstitution, anzuregen. Damit lassen sich einerseits die Datenlagen verbessern und andererseits durch belastbare Daten evidenzbasierte Rückschlüsse ziehen und Entwicklungsschritte setzen.
3. *Ausweitung möglicher Evaluationen:* Weitere sorgfältige und kritische Evaluierungen der teilweise ad-hoc entstandenen Services und Strukturen über einen längeren Zeitraum sind sowohl auf Ebene der Institutionen wie auf Systemebene wünschenswert. Auch disziplinbezogene Studien im Kontext des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals wären anzudenken.

Die Forschungsfrage für die Analyse hier war:

Welche sind (und waren) die Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft (und Kunst) an Österreichs Hochschulen während der COVID-19-Pandemie?

Direkt von dieser Forschungsfrage abgeleitet lassen sich die folgenden weiterführenden Thesen zur Diskussion stellen, die teilweise direkt auf den empirischen Befunden der APIKS-Austria-Befragung aufbauen.

1. *COVID-19 nicht als Verursacherin, sondern Beschleunigerin von Digitalisierung:* COVID-19 hat die Digitalisierung an Österreichs Hochschulen nicht verursacht, COVID-19 war eine Treiberin (*Turbo-Beschleunigerin*) für Digitalisierungsprozess in der Lehre, aber auch darüber hinaus. Damit lässt sich sagen: „Die Digitalisierung ist gekommen, um nicht wieder zu gehen.“⁸
2. *COVID-19 bewirkte Mehrbelastungen in der Lehre:* COVID-19 führte vor allem in der Lehre zu einem zusätzlichen Arbeitsaufwand, und es scheint, dass – bezogen auf die Gender-Dimension – Frauen davon vielfach stärker als Männer betroffen waren.
3. *Teilweise realisierten die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen den COVID-Modus rascher:* Die Zufriedenheit des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Österreichs Hochschulen hängt auch damit zusammen, wie diese in den COVID-Modus oder Corona-Modus wechselten. Die gewagte (und exponierte) These dabei wäre, dass zumindest teilweise die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen diesen Umstieg rascher (besser) als die öffentlichen Universitäten und Privatuniversitäten meisterten.
4. *Kleinere Hochschulen als „Faster Movers“:* Eine aufgeworfene Frage natürlich lautet: Haben manchmal kleinere Hochschulen (Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) teilweise schneller mit ihren Digitalisierungsstrategien reagieren können, während (größere) Universitäten sich hier mit umfassenderen Komplexitätsanforderungen (beispielsweise der Abdeckung eines breiteren disziplinären Spektrums) konfrontiert sahen? Hier wären aber auch andere Erklärungsmuster zulässig. Es könnte sein, dass öffentliche Universitäten (zumindest zum Teil) über eine schwierigere Ressourcenausstattung verfügten (Stichwort „Massenuniversität“) beziehungsweise Wissenschaftler*innen und Künstler*innen an öffentlichen Universitäten einfach kritischer eingestellt⁹ sind.
5. *Die Krisenresistenz der öffentlichen Universitäten:* Wird die Zufriedenheit mit der Arbeitgeberin während dieser Krisenzeit des COVID-Umstieges abgefragt, dann zeigt sich aber, dass das wissenschaftliche und künstlerische Personal an öffentlichen Universitäten zufriedener ist¹⁰ als jenes an den anderen Hochschultypen. Öffentliche Universitäten werden damit vielleicht als krisenresistenter erlebt. Eine alternative Interpretation wäre, dass das raschere Reagieren (und Agieren) an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Privatuniversitäten zu höheren Stresslevels für die dortigen Mitarbeiter*innen führte.

8 Das hier wäre im Sinne eines Eigenzitats der Autoren zu lesen.

9 Solch eine These würde weitere Beforschungen verlangen.

10 Hier spielen eventuell die Mitgestaltungsmöglichkeiten an den öffentlichen Universitäten hinein.

6. COVID-19 als eine mögliche Treiberin („Driver“) für organisatorische (soziale) Innovationen im Hochschulsystem: Eine entscheidende weitere Fragestellung natürlich ist, ob beziehungsweise zu welchem Ausmaß die COVID-19-Pandemie zu nachhaltigen organisatorischen und sozialen Innovationen im Bereich der Lehre, Forschung und Third Mission an Österreichs Hochschulen führte und sich diese Innovationen auch in einer organisatorischen Nachhaltigkeit festsetzen können.

Literatur

- Aarrevaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A. & Jung, J. (2021). Universities and the Knowledge Society: An Introduction. In T. Aarrevaara, M. Finkelstein, G. A. Jones & J. Jung (Eds.), *Universities in the Knowledge Society* (S. 3–14). Springer International Publishing
- Brechelmacher, A., Park, E., Ates, G. & Campbell, D. F. J. (2015). The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia. In T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm (Eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives* (S. 13–40). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10720-2_2
- Campbell, D. F. J. (2013). New University Governance: How the Academic Profession Perceives the Evaluation of Research and Teaching. In U. Teichler & E. A. Höhle (Eds.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (S. 205–228). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5977-0_10
- Campbell, D. F. J., Pausits, A. & Reisky, F. (2022). Die Auswirkungen von COVID-19 auf die Lehre an Österreichs Hochschulen. Erste empirische Evidenzen und deren systematische Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 55(2), 55–61 <https://elibrary.verlagoesterreich.at/article/10.33196/zfhr202202005501>
- FH Campus Wien (2020). *COVID-19 Umstellung des Lehrbetriebs SoSe 2020*.
- Greimel-Fuhrmann, B., Riess, J., Loibl, T. & Schuster, S. (2021). Lehren aus der Distanzlehre ziehen – eine Interviewstudie zur Distanzlehre an der Wirtschaftsuniversität Wien. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert*. Wiesbaden: Springer Gabler https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_6
- Hutter, A., Walter-Laager, C. (2020). Der Umgang mit COVID-19 im Studienrecht der Universität Graz. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 19(6), 209–216.
- Karall, E., Mitterauer, L., Zwiauer, C. (2020). *Distance Learning – Lessons Learned. Transformation der Lehre in digitale Räume – vom Schock zur Selbstverständlichkeit? Vortrag bei der Ergebnis-Präsentationen aus der universitären Praxis*. Präsentation auf der Hybridveranstaltung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 10.9.2020 (vom Ministerium zur Verfügung gestellt).
- Kopp, M. (2021). COVID-19 als Katalysator für die Digitalisierung der Hochschullehre. In J. Muckenhuber, M. Griesbacher, J. Hödl & L. Zilian (Hrsg.), *Disruption der Arbeit? Zu den Folgen der Digitalisierung im Dienstleistungssektor*. Frankfurt am Main: Campus. Preprint: https://www.researchgate.net/publication/349947212_COVID-19_als_Katalysator_fur_die_Digitalisierung_der_Hochschullehre

- Lehner, M., Sohm, K. (2021). Qualität, didaktische Methodik und Digitalität. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert*. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_21
- OECD (2021). *Reducing the Precarity of Academic Research Careers* (OECD Science, Technology and Industry Policy Papers No. 113). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/23074957>
- Pausits, A., Oppl, S., Schön, S., Fellner, M., Campbell, D.F.J. & Dobiasch, M. (2021). *Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b92d0356-4306-461a-92fc-a4b8ec953510/210701_WFo48_21%20-Distance%20Learning%20an%20Unis%20und%20HS%20im%20SS20%20und%20WS20_21_bf_FINALE_VERSION.pdf
- Pausits, A., Kivistö, J., Pekkola, E., Reisky, F. & Mugabi, H. (2022). The impact of human resource management policies on higher education in Europe. In C. Sarrico, M. Rosa, & T. Carvalho (Hrsg.), *Research Handbook on Academic Careers and Managing Academics* (pp. 251–267). Cheltenham: Edward Elgar Publishing <https://www.elgaronline.com/view/edcoll/9781839102622/9781839102622.00029.xml>
- Teichler, U., Höhle, E. A. (Hrsg.) (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5977-0>
- Technische Universität Graz (2020). *Analyse der LV-Evaluierung durch Studierende zur DIGITALEN LEHRE – SOMMERSEMESTER 2020*.

Junge Hochschulforschung (JuHoFo) in Österreich

Eine Case Study über Wege in die Hochschulforschung, den
Dissertationsprozess und Zukunftsvorstellungen von jungen
Hochschulforschenden

*Bianca Thaler, Franziska Lessky, Sabine Weiß, Kajetan Stransky-Can,
Magdalena Fellner, Sabine Freudhofmayer, Larissa Bartok & Flora Petrik¹*

1. Einleitung

Die Hochschulforschung ist ein multi- bzw. interdisziplinäres Feld. Sie umfasst theoretische Perspektiven, Fragestellungen und Methoden aus verschiedenen „Quelldisziplinen“ wie Soziologie, Politikwissenschaft, Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Psychologie sowie sogenannter „Schnittstellendisziplinen“ wie Rechts-, Verwaltungs-, Geschichts- und Wirtschaftswissenschaften (Pasternack, 2006, S. 108; zitiert und ergänzt von Schneijderberg et al., 2011, S. 21). Die Hochschulforschung ist zudem ein relativ junges Forschungsfeld: In Europa ist sie als eigenes Forschungsgebiet in den 1980er Jahren – gekoppelt mit der Expansion und Massenbeteiligung der Studierenden im tertiären Bildungssektor – entstanden (Kehm, 2015).

Nachdem die Hochschulforschung keine eindeutige disziplinäre Zuordnung zulässt und häufig nur als integrativer Teil anderer Studiengänge existiert, kommt die Frage auf, ob die Volkswirtin, der Politikwissenschaftler oder die Soziologin sich selbst überhaupt als Hochschulforscher*in wahrnimmt (Pausits & Campbell, 2017, S. 19) und sich dementsprechend in der Hochschulforschung verortet. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag drei Fragen nach:

1. Wie finden Wissenschaftler*innen, die am Beginn ihrer wissenschaftlichen Karriere stehen, Eingang in das Feld der Hochschulforschung?
2. Wodurch zeichnet sich ihr Dissertationsprozess im Hinblick auf (formale) Rahmenbedingungen und beforschte Themenfelder aus?
3. Welche Vorstellungen weisen sie für ihre berufliche Zukunft nach der Dissertationsphase auf?

Um sich der Beantwortung dieser Fragestellungen anzunähern, beleuchtet dieser Beitrag die Karrierewege von Mitgliedern von *JuHoFo* (*Junge Hochschulforschung*) – ein

¹ Alle Autor*innen nach der Erstautorin haben im gleichen Ausmaß zum Artikel beigetragen.

Netzwerk von und für Nachwuchswissenschaftler*innen in der Hochschulforschung in Österreich. JuHoFo wird dabei als Einzelfall (Yin, 2018) herangezogen, um im Rahmen eines explorativen Forschungszugangs zu untersuchen, wie sich angehende Forscher*innen in die Hochschulforschung einbringen. Des Weiteren sind die Autor*innen dieses Beitrags Mitglied in diesem Netzwerk, wodurch der Zugang zu Informationen hinsichtlich der Entstehungsgeschichte des Netzwerks sowie der Zugang zu Proband*innen für die empirische Erhebung erleichtert wurde.

Kapitel 2 gibt einen Überblick über die Entwicklung und die Funktion von (Nachwuchs-)Netzwerken. Die Beschreibung des gewählten Falles „JuHoFo“ wird anhand der Gründungsgeschichte und der Aktivitäten in Kapitel 3 vorgenommen. Auf Basis einer Befragung von JuHoFo-Mitgliedern werden in Kapitel 4 die Ergebnisse präsentiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick in Kapitel 5.

2. Entwicklung und Funktion von Nachwuchsnetzwerken

Nachwuchsnetzwerke im akademischen Kontext etablieren sich seit ungefähr zwanzig Jahren und sind bislang nur an vereinzelt „Stellen“ im Hochschulsektor entstanden (Ahmed et al., 2009; Schneijderberg et al., 2011). Sie konstituieren sich innerhalb disziplinärer Fachgrenzen (wie z. B. das *Netzwerk junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit in der DGfE*)² oder im interdisziplinären Zusammenhang, indem sich Forscher*innen aus unterschiedlichen Fächern rund um ein bestimmtes Themenfeld gruppieren (wie z. B. das Nachwuchsnetzwerk *Stadt – Raum – Architektur*³ oder Nachwuchsnetzwerke in der Hochschulforschung).

Mit Nachwuchsnetzwerken werden in diesem Beitrag jene Netzwerke und Netzwerkgruppen bezeichnet, in der sich sogenannte *Nachwuchswissenschaftler*innen* bzw. *Early-Career Researchers* im akademischen Kontext auf der Basis eines gemeinsam geteilten Interesses an einem Forschungsfeld zusammenschließen und dafür eine Gruppe bilden, die überwiegend lose strukturiert ist und deren Mitgliedschaft auf Freiwilligkeit beruht (Brankovic & Aarnikoivu, 2021). Häufig befinden sich jene Forscher*innen an der Schwelle zum Eintritt in das wissenschaftliche Feld, indem sie eine Qualifikationsarbeit (Bachelor, Master, PhD) verfassen und dabei nach „Gleichgesinnten“ suchen – dementsprechend niederschwellig ist der Zugang zu Nachwuchsnetzwerken meist gestaltet. Die Aktivitäten werden dabei entsprechend der egalitären Organisationsstruktur gemeinsam von den Gruppenmitgliedern festgelegt und bestehen etwa in Kolloquien zu Qualifikationsarbeiten, Workshops zu Themen wie Forschungsmethoden, Karriereplanung, Organisation von *Writing Retreats* oder Posterpräsentationen auf Konferenzen und dem gemeinsamen Verfassen von Buchbeiträgen und Artikeln.

2 <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/netzwerk-junge-wissenschaft-der-sozialen-arbeit> [Zugriff am 29.03.2022]

3 <https://stadtraumarch.wordpress.com/> [Zugriff am 29.03.2022]

Die Funktionen von Nachwuchsnetzwerken im akademischen Kontext sind vielfältig. Für ihre Mitglieder dienen sie dem (niederschweligen) fachlichen Austausch innerhalb der Peergroup, dem Herstellen von persönlichen Kontakten zum wissenschaftlichen Feld und dem Nutzen von Ressourcen durch die Netzwerktätigkeiten (wie etwa die Teilnahme an Workshops; Kreis et al., 2019). Für die Gestaltung des wissenschaftlichen Karrierewegs werden die durch das Netzwerk geschaffenen persönlichen Kontakte als besonders relevant erachtet (Heffernan, 2021). Nachwuchsnetzwerke tragen außerdem dazu bei, die Zugehörigkeit zu einer *Community* im wissenschaftlichen Feld herzustellen, was Unsicherheiten am Weg in die Wissenschaft entgegenwirkt (Ortlieb & Weiss, 2017). Das ‚Dazugehören‘ unterstützt die Mitglieder von Nachwuchsnetzwerken auch, sich nach und nach in der Welt der Wissenschaft einzufinden und wirkt damit an der Sozialisation in das wissenschaftliche Feld mit, indem nicht nur bestimmte Rollenverständnisse als Wissenschaftler*innen, sondern auch wissenschaftliche Normen und Haltungen vermittelt und tradiert werden (Kreis et al., 2019).

Im deutschsprachigen Raum wurde 2006 die Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) gegründet. An die GfHf angeknüpft ist im selben Jahr das Nachwuchsnetzwerk HoFoNa („Hochschulforschungsnachwuchs“) entstanden.⁴ 2015 wurden mit dem Netzwerk Hochschulforschung Österreich (HoFo) und 2019 mit dem „Research on Higher Education and Science in Switzerland“ (REHES)⁵ jeweils ergänzende länderspezifische Netzwerke geschaffen. In Österreich formierte sich gegen Ende 2019 das Nachwuchsnetzwerk JuHoFo – Junge Hochschulforschung.

3. Entstehungsgeschichte und Aktivitäten von JuHoFo

Die Entstehungsgeschichte von JuHoFo ist unmittelbar eingebettet in jene des Netzwerks Hochschulforschung Österreich (HoFo). Das Netzwerk Hochschulforschung Österreich ist ein vergleichsweise neues Netzwerk, dessen Gründungstreffen im Juni 2015 in Krems stattfand. Seither ist dieser Zusammenschluss gewachsen und verfolgt unterschiedliche Aktivitäten, insbesondere regelmäßige Netzwerktreffen und Konferenzen. Die Nachwuchsförderung war von Beginn an ein intendiertes Ziel des HoFo-Netzwerks. Im Rahmen der ersten HoFo-Konferenz im Dezember 2017 wurde ein Folder über das Netzwerk vorgelegt, in welchem „Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ als eines von sechs Zielen festgehalten wurde (Netzwerk Hochschulforschung Österreich, 2017). Folglich wurde auch im Budget des HoFo-Netzwerks ein Posten für die Nachwuchsförderung vorgesehen. Ein nächster Schritt war die Bedarfserhebung unter Nachwuchsforscher*innen.

Das erste Zusammentreffen von JuHoFo – damals noch ohne Selbstbezeichnung – fand im Dezember 2019 im Anschluss an das Treffen des Netzwerks Hochschulforschung Österreich am IHS in Wien statt. Zehn Nachwuchsforscher*innen nahmen

4 <https://www.gfhf.net/hofona/> [Zugriff am 23.03.2022]

5 <https://www.rehes.uzh.ch/de/REHES-Tagungen/REHES-1.html> [Zugriff am 23.03.2022].

an diesem Auftakttreffen teil. Ein zentraler Diskussionsgegenstand waren mögliche Angebote, die von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Hochschulforschung als hilfreich erachtet werden. Als *Zielgruppe* des zu etablierenden Nachwuchsnetzwerks wurden *Doktorand*innen* bzw. *Early-Career Researchers* festgelegt. Damit ist das Nachwuchsnetzwerk auch für Post-Docs bzw. Masterstudierende offen – Angebote und Themensetzungen werden jedoch in erster Linie nach dem Bedarf von Doktorand*innen ausgerichtet. Die inhaltliche Abgrenzung von Hochschulforschung wird in Anlehnung an das Netzwerk Hochschulforschung Österreich definiert und umfasst somit all jene „*die im Sinne des Netzwerks (nicht notwendigerweise ausschließlich, aber regelmäßig) zu Hochschulthemen forschen und einen Beitrag zur Weiterentwicklung auf der System-, Institutions- oder AkteurInnenebene leisten*“ (Netzwerk Hochschulforschung Österreich, 2017, o. S.).

JuHoFo kann somit anhand folgender Aspekte charakterisiert werden: Es handelt sich um ein (1) Nachwuchs-Netzwerk für die (2) Hochschulforschung in (3) Österreich bzw. mit Österreich-Bezug. Das JuHoFo-Netzwerk sieht sich hierbei als eine Ergänzung – und nicht als Konkurrenz – zu anderen, bereits bestehenden Netzwerken. Mitglieder von JuHoFo sind oftmals auch in andere Netzwerke eingebunden. Aktivitäten und Angebote von JuHoFo sollen daher nicht jene von anderen Netzwerken doppeln; vielmehr sollen jene speziellen Bedarfe gedeckt werden, die an der Schnittstelle der drei Bereiche bestehen (siehe Abb. 1).

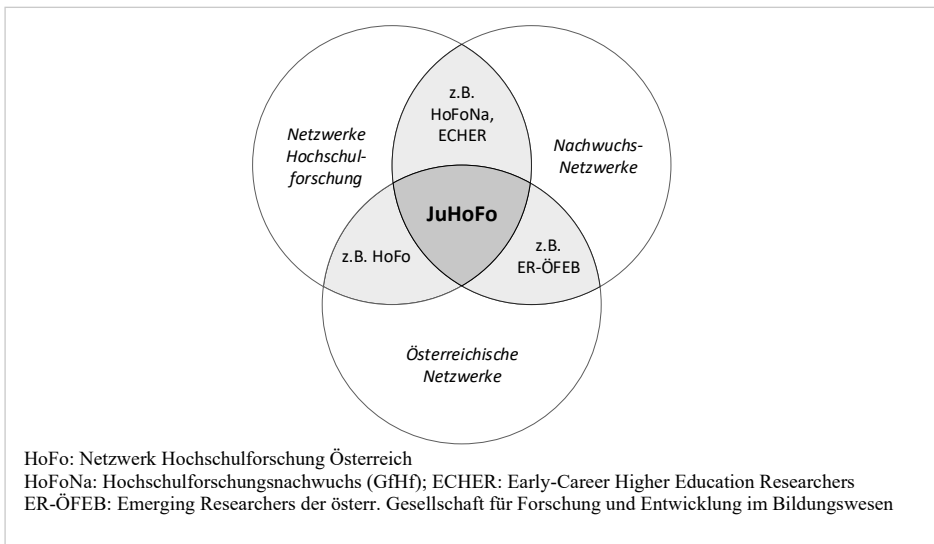


Abb. 1: Einordnung des JuHoFo-Netzwerks. Quelle: eigene Darstellung.

Eine Stärke von JuHoFo ist – u. a. aufgrund der überschaubaren Größe von 32 Mitgliedern⁶ –, eine enge Vernetzung zwischen den Mitgliedern zu ermöglichen und z. B. allen Mitgliedern die Möglichkeit zu bieten, Feedback auf ihr eigenes Forschungs-

6 Stand September 2022.

vorhaben zu erhalten. Hingegen bietet das JuHoFo-Netzwerk aufgrund seines Österreichbezugs nur begrenzt Raum für internationale Vernetzung.

Sowohl im Vorfeld des ersten Treffens als auch im anschließenden Verlauf wurde die Information über das Nachwuchsnetzwerk über unterschiedliche Wege gestreut, um potenzielle Mitglieder zu erreichen: Über das Netzwerk Hochschulforschung Österreich bzw. dessen Newsletter sowie ergänzend über Social Media (Twitter). Ein wesentlicher Aspekt zur „Mitgliederanwerbung“ war jedoch – insbesondere in der Anfangsphase – ein Schneeballsystem, also die Weiterleitung der Information an persönliche Kontakte. Dies prägt nach wie vor die Zusammensetzung von JuHoFo, viele der heutigen Mitglieder kannten bereits davor zumindest eine Person aus dem JuHoFo-Netzwerk.

Inzwischen ist JuHoFo auf der Webseite des Netzwerks Hochschulforschung Österreich vertreten (www.hofo.at/juhofo) bzw. verfügt über eine eigene Mailingadresse (ju@hofo.at), an welche sich interessierte Personen wenden können. Das JuHoFo-Netzwerk ist für alle interessierten Personen, die sich gemäß Eigendefinition zur Zielgruppe zählen, offen und hebt keine Mitgliedsbeiträge ein.

JuHoFo verfügt über einen internen Mailverteiler, in welchem alle Mailadressen für alle Beteiligten sichtbar sind, sowie einen eigenen Slack-Kanal. Über diese Kanäle werden relevante Informationen zu aktuellen Konferenzen, Veranstaltungen, Calls etc. verschickt. Auch die Einladungen zu den JuHoFo-Treffen werden über den Mailverteiler verschickt.

Eine wichtige Aktivität von JuHoFo stellen die Mitgliedertreffen dar. Diese erfolgen etwa viermal pro Jahr und sind der zentrale Ort für Austausch und Vernetzung. Im Rahmen der Treffen wurde eine interne Reihe gestartet, in welcher die Mitglieder von JuHoFo ihre Dissertationsvorhaben präsentieren. Von diesen Präsentationen kann in zweifacherweise profitiert werden: Erstens erhält der*die Präsentierende unmittelbar Feedback von der Peergroup. Zweitens verbessern und beschleunigen diese Präsentationen das gegenseitige Kennenlernen und das Entdecken von gemeinsamen Forschungsinteressen, sodass damit eine Basis für etwaige zukünftige Forschungsoperationen geschaffen wird.

In den Treffen kann auch auf spezifische Bedarfe und Ad-hoc-Fragen der Mitglieder eingegangen werden, z. B. Austausch über empfehlenswerte Literaturverwaltungsprogramme. Zu bestimmten Themen werden auch externe Personen zu den Treffen eingeladen. Beispielsweise wurde ein Treffen dem Thema Karrierewege gewidmet, wozu eine Vertreterin des LBG Career Center⁷ deren Angebote präsentierte. Anschließend gab es ein Gespräch mit einer Person auf einer PostDoc-Stelle zu wissenschaftlichen Karrierepfaden aus *Early-PostDoc*-Perspektive. Ein anderes Beispiel betrifft das Thema Publikation der Dissertation als Monographie, wozu eine Vertreterin eines wissenschaftlichen Verlags eingeladen wurde. Aufgrund der Herausforderung, im (Arbeits-)Alltag hinreichend Zeit für die Dissertation zu finden (Kapitel 4.2), ist ein Wunsch vieler JuHoFo-Mitglieder gemeinsam wegzufahren, um an der

⁷ <https://cc.lbg.ac.at/> [Zugriff am 18.03.2022].

Dissertation zu schreiben. Im Juli 2022 konnte das erste gemeinsame *Writing Retreat* realisiert werden: Unter professioneller Anleitung konnten sich die Teilnehmer*innen zwei Tage dem Schreibprozess widmen. Aufgrund der positiven Erfahrungen wird angestrebt, dieses und ähnliche Formate des gemeinsamen Schreibens in Zukunft wiederkehrend zu organisieren.

Bereits begonnen wurde auch mit der Vernetzung und dem Austausch mit anderen Nachwuchsnetzwerken (z. B. HoFoNa, ECHER), wobei diese Aktivitäten in Zukunft vertieft und ausgebaut werden sollen.

Exkurs: Aufbau eines Netzwerks unter COVID-19-Bedingungen

Neben dem bereits erwähnten Auftakttreffen von JuHoFo fand das zweite Treffen im Februar 2020 statt. Das zweite Treffen war zugleich das letzte persönliche Treffen des neuen Netzwerks vor der COVID-19-Pandemie. Die weiteren Treffen wurden virtuell durchgeführt. Das bedeutet auch, dass viele Mitglieder von JuHoFo zunächst keine Gelegenheit zu einem persönlichen Kennenlernen hatten.

Wie für andere Bereiche des Studierenden- und wissenschaftlichen Alltags zieht die veränderte Situation aufgrund der Pandemie auch für die Etablierung des JuHoFo-Netzwerks sowohl positive als auch negative Auswirkungen nach sich.⁸ Auf die formalen Aspekte des Netzwerks wie bspw. Kommunikation via Mailverteiler, interne Präsentationsreihe, hatte die Pandemie kaum Auswirkungen. Ein Vorteil der virtuellen Treffen ist, dass keine finanziellen und zeitlichen Ressourcen für die Anreise aufgewendet werden müssen und sich die Teilnahme umso niederschwelliger gestaltet. Brankovic und Aarnikoivu (2021) argumentieren hierzu, dass insbesondere für internationale Netzwerke Technologien unverzichtbar sind und aufgrund der Pandemie diese Interaktionen transformiert und gestärkt wurden. Sie räumen jedoch ein: „(...) *face-to-face meetings are far more enjoyable and stimulating than online ones* (...)“ (Brankovic & Aarnikoivu, 2021, S. 103). Ein Nachteil der Pandemie für die Vernetzung von JuHoFo-Mitgliedern ist sicherlich das Entfallen von informeller Vernetzung im Rahmen von gemeinsamen Aktivitäten wie z. B. gemeinsames Abendessen im Anschluss an ein formelles Treffen.

4. Daten und Ergebnisse

Im September 2021 wurde eine Umfrage unter den Mitgliedern von JuHoFo durchgeführt. Der Zweck dieser Befragung war (1) Informationen zu sammeln, um die gegenseitige Vernetzung zu unterstützen und (2) einen Überblick über die Situation von Doktorand*innen in der Hochschulforschung zu erhalten. Um den Zweck der Vernetzung erfüllen zu können, erfolgte die Umfrage nicht anonym. Für die Programmierung des Online-Fragebogens wurde das IHS-Befragungstool genutzt (Unger et

⁸ Für einen ersten Überblick über die Auswirkungen der Pandemie auf Studierende vgl. z. B. Thaler et al., 2021.

al. 2020, S. 452 f.), der Link zur Umfrage wurde über den JuHoFo-Mailverteiler ausgesendet.

Insgesamt beteiligten sich 22 Personen an der Umfrage. Ausgehend von 29 JuHoFo-Mitgliedern zum damaligen Zeitpunkt entspricht dies einem Rücklauf von 76%. Der Großteil (73%) der Mitglieder ist weiblich. Im Durchschnitt sind die JuHoFo-Mitglieder 35 Jahre alt ($M = 34,91$; $SD = 4,36$).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt. Sie folgen in ihrem Aufbau den dargelegten Fragestellungen in Kapitel 1. Aufgrund der geringen Fallzahl wurden lediglich deskriptive Analysen durchgeführt. Die Prozentangaben und statistischen Kennzahlen sind als quantitative Orientierung zu interpretieren und die Ergebnisse nicht generalisierbar. Dennoch liefern sie einen ersten Einblick in die noch wenig beforschte Gruppe des Hochschulforschungsnachwuchses.

4.1 Wege in die Hochschulforschung: Vorstudien und Disziplinen

Der Weg in die Hochschulforschung ist genauso divers wie die Hochschulforschung selbst. JuHoFo-Mitglieder weisen in Bezug auf ihre absolvierten Studienrichtungen eine Vielzahl an unterschiedlichen disziplinären Hintergründen auf. Auch intrapersonell zeigen sich überaus heterogene Studienwege: Der Großteil absolvierte unterschiedliche, d. h. nicht fachgleiche Bachelor-, Master- sowie Diplomstudienprogramme. Ungefähr 40% der Mitglieder haben ein Doppelstudium abgeschlossen und 64% verfügen über Studienabschlüsse in unterschiedlichen Disziplinen (Studienrichtungswechsel zwischen Bachelor- und Masterstudium oder Doppelstudien).

Beispiele für heterogene Wege vor dem Doktorat sind ein Masterabschluss in Volkswirtschaftslehre zusätzlich zu einem Diplomstudium der Politikwissenschaften oder ein Bachelorstudium der Betriebswirtschaft und darauf aufbauend ein Masterstudium Hochschulmanagement. Beispiele eher homogenerer Bildungswege vor dem Doktorat sind die Absolvierung eines Bachelor- und Masterstudiums Soziologie oder eines Bachelor- und Masterstudiums Bildungswissenschaft.

Die am häufigsten genannten, absolvierten Studienprogramme stammen aus dem Gebiet der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wie z. B. Soziologie oder Sozioökonomie. Auch Absolvent*innen aus Disziplinen wie Politik- oder Bildungswissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Wirtschaftspädagogik, Socio-Ecological Economics and Policy, Erwachsenenbildung, Hochschulmanagement, Organisationsberatung/Schulentwicklungsberatung (Universitätslehrgang), Social Policy and Social Research, BWL, VWL, Statistik, Internationale Entwicklung, Geschichte, Lehramt, Sprachen sowie Marketing und Media-Management sind vertreten. Nahezu alle Mitglieder von JuHoFo haben Bachelor, Master- oder Diplomstudien an öffentlichen Universitäten in Österreich absolviert, mehrere haben zudem Abschlüsse ausländischer Hochschulen.

4.2 Der Dissertationsprozess: Rahmenbedingungen, Anstellungsverhältnisse und zeitliche Ressourcen

Fast alle Mitglieder von JuHoFo gehen ihren Dissertationsprojekten an öffentlichen Universitäten nach – am häufigsten an der Wirtschaftsuniversität Wien (sieben Personen), gefolgt von der Universität Wien (fünf Personen). Jeweils zwei Personen promovieren an der Universität Graz bzw. der Universität Linz. Eine Person schreibt ihre Dissertation an einer Privatuniversität, der Modul Universität Wien.

Werden die Studienrichtungen betrachtet, in denen momentan eine Dissertation angestrebt bzw. absolviert wird, so zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Personen Studienrichtungen angibt, die den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zuzuordnen sind. Die restlichen Mitglieder verteilen sich auf Studienrichtungen der Geistes- oder Kulturwissenschaften.

In Bezug auf den Studienfortschritt im Doktorat zeigt sich ebenfalls eine gewisse Vielfalt: Knapp mehr als die Hälfte der Mitglieder (55%) befinden sich nach eigener Einschätzung in der Mitte oder der Endphase ihrer Promotion (siehe Abb. 2). Sechs Personen befinden sich in der Anfangsphase. Somit arbeiteten zum Zeitpunkt der Umfrage 18 Personen an ihrer Dissertation („Doktorand*innen“). Drei Personen haben noch nicht mit dem Doktoratsstudium begonnen, aber planen eine Dissertation im Bereich der Hochschulforschung und eine Person hat ihr Doktorat zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen.

Die meisten Personen befinden sich in einem Anstellungsverhältnis bei einem Arbeitgeber, drei Personen sind zusätzlich zu ihrem „Hauptjob“ als externe Lektor*innen an Hochschulen tätig. Eine Person ist außerdem auch selbstständig tätig. Lässt man die Tätigkeiten als externe Lektor*innen außen vor, so zeigt sich für die 18 Doktorand*innen in Bezug auf ihre Hauptanstellungen folgendes Bild: Rund ein Fünftel hat eine PraeDoc-Stelle an einer Universität (vier Personen; alle davon an der

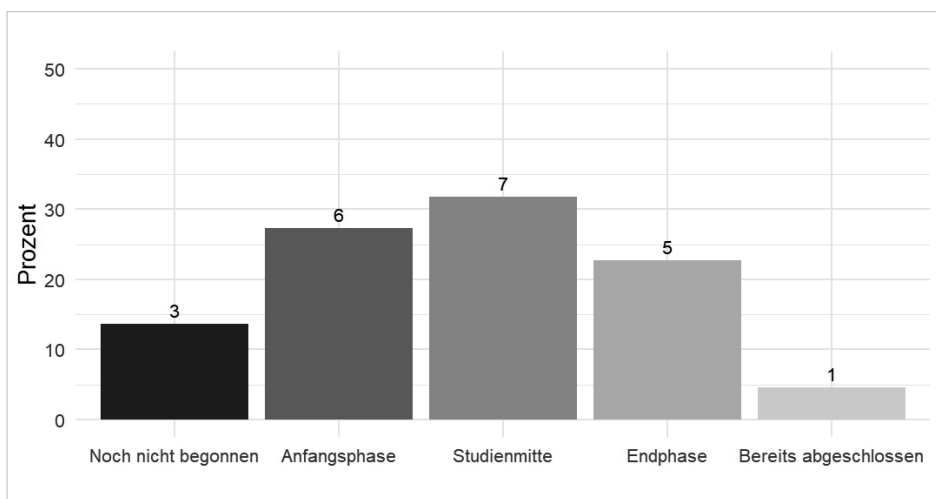


Abb. 2: Studienfortschritt im Doktorat (Selbstzuordnung). Quelle: JuHoFo-Umfrage 2021.

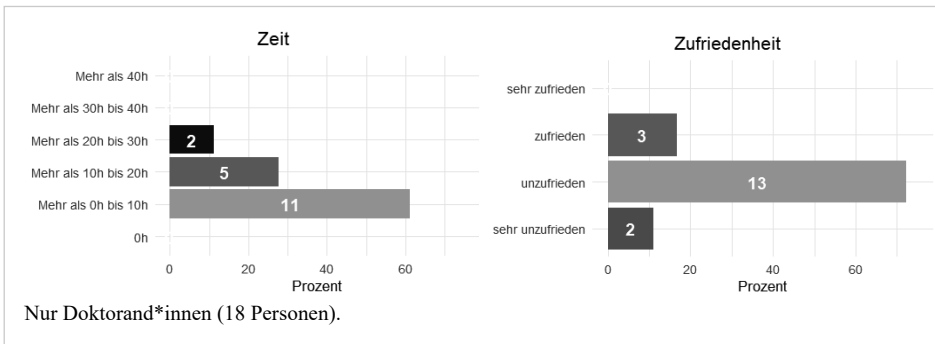


Abb. 3: Verwendete Zeit pro Woche für die Dissertation und Zufriedenheit mit der verfügbaren Zeit. Quelle: JuHoFo-Umfrage 2021.

Wirtschaftsuniversität Wien). Ein weiteres Drittel (sechs Personen) ist an einer Universität angestellt, die Hälfte davon in einer wissenschaftlichen Position (z. B. Projektmitarbeit). Die anderen drei Personen, welche keine wissenschaftlichen Positionen besetzen, sind als administratives oder allgemeines Personal (einmal auf einer Projektstelle) bzw. als Assistenz des Vizerektorats beschäftigt. Abgesehen von den vier „klassischen“ PraeDocs, die ihr Doktoratsstudium an derselben Universität absolvieren, an der sie angestellt sind, ist der Großteil der Personen mit Anstellung an einer Universität an einer anderen Universität in das Doktoratsstudium eingeschrieben. Rund ein Fünftel ist in der außeruniversitären Forschung tätig (vier Personen; alle IHS). Die weiteren vier Personen verteilen sich auf sonstige Anstellungen, u. a. wissenschaftliche Mitarbeit an FH/PH sowie öffentliche Verwaltung (BMBWF). Nahezu alle JuHoFo-Mitglieder beschäftigen sich nicht nur in ihrer Forschung, sondern auch im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit mit Hochschulforschungsthemen. Die konkrete inhaltliche Überschneidung mit der eigenen Dissertation bzw. das Ausmaß der Kongruenz der beruflichen Aktivitäten mit dem Thema der Dissertation variiert jedoch.

Die Erwerbsquote von JuHoFo-Mitgliedern liegt bei 100% und das durchschnittliche Erwerbisausmaß beträgt etwa 36 Stunden pro Woche. Im Vergleich zum österreichweiten Durchschnitt der Doktoratsstudierenden (Erwerbsquote: 82%) sind Doktorand*innen in der Hochschulforschung häufiger erwerbstätig. Das Erwerbisausmaß der erwerbstätigen Doktorand*innen entspricht etwa dem österreichweiten Durchschnitt (36,8 Stunden pro Woche; Zaussinger et al., 2021, S. 33). Neben der Erwerbstätigkeit und der Dissertation hat rund ein Fünftel der JuHoFo-Mitglieder auch Kinderbetreuungspflichten.

Von den 18 Doktorand*innen wenden knapp zwei Drittel (elf Personen) maximal zehn Stunden pro Woche für die Dissertation auf (siehe Abb. 3). Gut ein Viertel (fünf Personen) arbeitet mehr als zehn bis maximal 20 Stunden pro Woche an der Dissertation, und zwei Personen mehr als 20 Stunden. Lediglich drei Personen sind mit dem zeitlichen Ausmaß, das sie der Dissertation widmen können, zufrieden. Alle anderen geben an unzufrieden zu sein (zwei Personen davon sind „sehr unzufrieden“). In den

offenen Angaben im Fragebogen betonen mehrere Personen, dass die Vereinbarkeit von Vollzeitjob und Dissertation herausfordernd ist bzw. teilweise kaum möglich ist.

4.3 Beforschte Themenfelder und eingesetzte Methoden

Im folgenden Kapitel werden jene Themen und Methoden näher erläutert, welche die Nachwuchswissenschaftler*innen von JuHoFo im Rahmen ihrer Dissertation und ihrer beruflichen Tätigkeit beforschen. Abbildung 4 visualisiert die Themen, die in der Umfrage angegeben wurden. Dazu wurden die (Arbeits-)Titel und die Schlagworte zur Dissertation sowie die Themenfelder im Jobkontext herangezogen und teilweise thematisch zusammengefasst. Diese Auswertung basiert auf insgesamt 84 Nennungen von 20 Personen.⁹ Die Größe der Wörter symbolisiert deren Häufigkeit, das heißt, größere Wörter wurden häufiger genannt, wohingegen kleinere Wörter seltener genannt wurden.

Anhand Abbildung 4 ist ersichtlich, dass sich viele Personen in ihren (Forschungs-)Arbeiten auf den Standort Österreich beziehen. Hinsichtlich der thematischen Ausrichtungen sind mehrere Arbeiten innerhalb der Ungleichheitsforschung zu verorten. Vor allem das Thema Studienerfolg, welches in vielfältiger Art und Weise beforscht wird, wird häufig im Kontext sozialer Ungleichheit genannt. In diesem Zusammenhang werden vielfach Studierende als Untersuchungsgegenstand herangezogen und besonderes Augenmerk auf die Übergangphase in das Studium, den Verbleib im Studium sowie dessen erfolgreichen Abschluss gelegt.

In den quantitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten wird meist der Einfluss bestimmter Merkmale auf den Studienerfolg mittels multivariater Analysemodelle untersucht. Zunehmend etabliert sich die Berechnung von nach Studiengruppen getrennten Modellen (z. B. Posch et al., 2021). Ein österreichspezifischer Faktor für die Unterschiede in den Studienfächern ergibt sich dabei aus den unterschiedlichen Schultypen (Thaler, 2021). In der Forschungsfrage stärker auf die Methoden ausgerichtet sind die Arbeiten von Spörk et al. (2021), die Modelle zur Prognose von Studienerfolg vorlegen, sowie von Bartok et al. (2021), die zeigen, welche Auswirkungen die Operationalisierung und die gewählten statistischen Methoden zur Messung von Studienerfolg haben. Posch (2022) geht der Frage nach, ob bzw. inwiefern Aufnahmeverfahren die soziale Zusammensetzung von Studierenden verändern und die Studienabschlusswahrscheinlichkeit bestimmter Studierendengruppen beeinflussen. Lessky und Unger (2022) untersuchen studentische Erwerbstätigkeit und inwiefern diese den Studienerfolg unterrepräsentierter Studierendengruppen (z. B. Studierende, die als Erste innerhalb der Familie ein Studium aufnehmen) beeinflussen kann.

Auch zahlreiche qualitative Forschungsprojekte sowie Mixed-Methods-Studien beschäftigen sich mit Studienerfolg und den Erfahrungen von Studierenden an Uni-

⁹ 84 Nennungen bleiben nach den thematischen Zusammenfassungen; bei diesen 84 Nennungen handelt es sich um 71 unterschiedliche Begriffe, d. h. der Großteil der Begriffe wurde lediglich einmal genannt.

geschlechtsbezogener Diskriminierung auseinandersetzen. Der Fachhochschulsektor wird von Sterrer et al. (2015) betrachtet. Diese gehen der Frage nach, inwiefern es einen „academic drift“ an österreichischen Fachhochschulen gibt.

Mit einem aktuellen Thema beschäftigen sich Godonoga und Gruszka (2021), die zeigen, wie Universitäten auf die COVID-19-Krise aus Sicht der Studierenden reagiert haben. Darüber hinaus werden das zivile und soziale Engagement von Hochschulen beleuchtet (Godonoga & Sarrico, 2019; Fellner et al., 2022). Stransky-Can (2022) beforstet New Public Management und Network Governance in Österreich, Finnland und Schottland.

Huber (2020) beschäftigt sich mit der Personalentwicklung an österreichischen Hochschulen in der Zwischenkriegszeit und Neumayr (2018) betrachtet die Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung von Professor*innen um 1968 in den USA. Auch Duller (2022) weist einen historischen Bezug auf, er beschäftigt sich mit der Entwicklung der Disziplin Soziologie in der Nachkriegszeit.

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Dissertationen verfassen knapp mehr als die Hälfte eine Monographie (55%) und 27% promovieren kumulativ; die verbleibenden Personen haben dies noch nicht entschieden. Ebenfalls knapp mehr als die Hälfte schreibt die Dissertation zur Gänze auf Deutsch (55%), 23% verfassen ihre Arbeit(en) ausschließlich auf Englisch und 14% verfassen ihre Arbeiten auf Deutsch und auf Englisch. Eine Person befindet sich noch im Entscheidungsprozess.

In Bezug auf die Methoden zeigen die Umfrageergebnisse, dass 41% quantitative und 50% qualitative Methoden im Rahmen ihres Dissertationsprojektes verwenden (Mehrfachantworten möglich). 27% verwenden Mixed Methods. Eine Person arbeitet ausschließlich theoretisch (siehe Abb. 5).

Einige der quantitativen Forschungsarbeiten stützen sich auf Daten der Studierenden-Sozialerhebung (Lessky, 2021; Lessky & Unger, 2022; Zaussinger & Terzieva, 2018) sowie auf die österreichische Hochschulstatistik (Thaler, 2021; Posch, 2022; Posch et

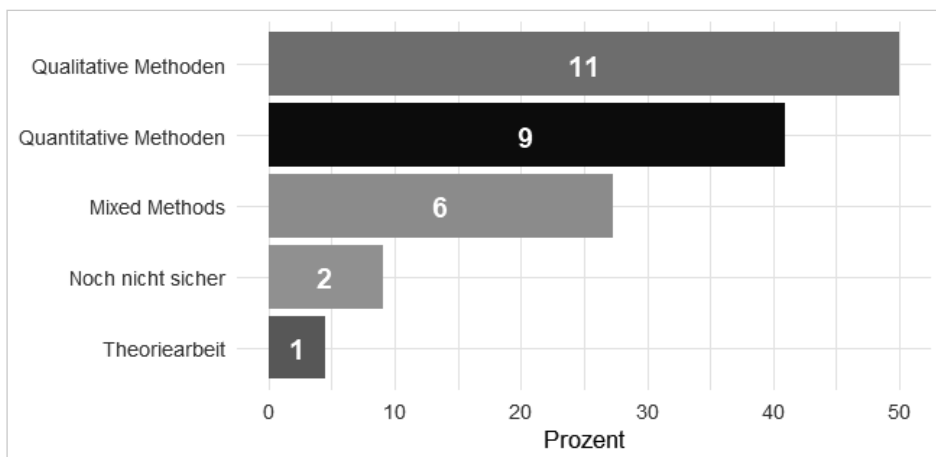


Abb. 5: Methoden Dissertation (Mehrfachnennungen möglich). Quelle: JuHoFo-Umfrage 2021.

al., 2021). Des Weiteren werden Survey-Daten oder Administrativdaten (Zulassungs- und Prüfungsdaten) einzelner Institutionen genutzt (Spörk et al., 2021; Bartok et al., 2021; Cechovsky & Leitner, 2021). Qualitative Forschungsarbeiten beziehen sich meist auf für die Dissertation eigens erhobene Daten, die überwiegend in Form von Interviews vorliegen (Lessky, 2021; Weiss, 2021; Freudhofmayer, 2022; Petrik, 2022).

4.4 Zukunftsvorstellungen und potenzielle berufliche Tätigkeitsfelder

Im Fragebogen wurden die JuHoFo-Mitglieder auch danach befragt, in welchem Bereich sie in Zukunft gerne arbeiten würden. Zwei Drittel nutzten die Möglichkeit der Mehrfachnennung und gaben mehr als einen Bereich an. Die folgenden Prozentwerte summieren sich daher nicht auf 100%, sondern liegen deutlich darüber. Die beiden Bereiche universitäre Forschung und außeruniversitäre Forschung wurden mit jeweils rund zwei Drittel am häufigsten genannt. Am dritthäufigsten wurde der öffentliche Dienst angegeben (45%). Rund ein Drittel nannte die Privatwirtschaft als Arbeitsbereich und etwa ein Viertel den Non-Profit-Sektor. Zwei Angaben entfallen (ergänzend) auf „Sonstiges“.

Bei der Frage, wie es für JuHoFo-Mitglieder voraussichtlich nach Abschluss des Doktoratsstudiums beruflich weitergehen wird (bzw. wie es danach weiterging), zeigt sich (auch hierbei waren Mehrfachnennungen möglich), dass etwa die Hälfte weiterhin auf der gleichen Stelle arbeiten wird; rund ein Viertel wird eine neue Stelle suchen; und eine Person wird weiter studieren bzw. einen Lehrgang besuchen. Insgesamt gibt rund ein Drittel an, noch nicht zu wissen, wie es nach der Dissertation beruflich weitergehen wird.

5. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag ist anhand einer Case Study des JuHoFo-Netzwerkes drei Fragestellungen nachgegangen: (1) Wie finden Wissenschaftler*innen, die am Beginn ihrer wissenschaftlichen Karriere stehen, Eingang in das Feld der Hochschulforschung? Anhand der Umfrage unter JuHoFo-Mitgliedern zeigte sich, dass Nachwuchswissenschaftler*innen über eine Vielfalt an disziplinären Verortungen Eingang in die Hochschulforschung finden. Allen voran sind es Personen aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Kapitel 4.1). (2) Wodurch zeichnet sich ihr Dissertationsprozesses im Hinblick auf (formale) Rahmenbedingungen und beforschte Themenfelder aus? Der Dissertationsprozess ist für viele durch eine Knappheit an zeitlich verfügbaren Ressourcen gekennzeichnet. Die Mehrheit der Befragten gab an, im Rahmen ihrer Anstellung ihre Zeit überwiegend für Projekte außerhalb der Dissertation aufwenden zu müssen (Kapitel 4.2). In Bezug auf die beforschten Themenfelder hat sich gezeigt, dass junge Hochschulforschende vor allem in der Studierendenforschung vertreten sind. Es existieren jedoch ebenso Forschungsarbeiten, die auf der System- oder Institutionsebene ansetzen (Kapitel 4.3). (3) Welche Vorstellungen weisen sie für ihre

berufliche Zukunft nach der Dissertationsphase auf? Die Mehrheit wünscht sich die berufliche Zukunft in der Forschung (Kapitel 4.4).

Auf Basis der Ergebnisse werden abschließend reflektierende Überlegungen in Bezug auf die zukünftigen Perspektiven des JuHoFo-Netzwerks skizziert und ein Ausblick auf die Vorhaben der kommenden Jahre gegeben. Hierzu wird im Folgenden ein Fokus auf *Bedarfe* von Nachwuchswissenschaftler*innen, *Entwicklungspotenziale* und *Arbeitsbedingungen* der jungen (Hochschul-)Forscher*innen gelegt.

Zunächst verdeutlichen die in Kapitel 4 dargestellten Ergebnisse, dass sich die Netzwerk-Mitglieder insbesondere Vernetzung und Austausch von dem Nachwuchsnetzwerk erwarten – eine Erwartung, die sich, wie eingangs dargestellt, vielfach mit dem grundlegenden Anspruch derartiger Netzwerke deckt. Zudem verweisen die Angaben im Fragebogen auf den Bedarf nach inhaltlichem Austausch (z. B. über die jeweiligen Forschungsprojekte, hochschulpolitische Entwicklungen oder in Bezug auf (vorläufige) Forschungsergebnisse), Austausch über die „praktische“ Seite des Promovierens (Hinweise auf Konferenzen, Workshops, Call for Papers sowie Thematisierung von Herausforderungen und „Stolpersteinen“) und nach kollegialer Vernetzung (gemeinsame Publikations- und Vortragstätigkeiten, gegenseitige Unterstützung). Diese Aspekte sollen in der zukünftigen Zusammenarbeit weiterhin berücksichtigt und um verschiedene Formate (informelle Zusammentreffen, zielgerichtete Workshops, *Writing Retreats*, Schreibwerkstätten etc.) ergänzt werden. Sie verdeutlichen die zentralen Funktionen, die derartige Nachwuchsnetzwerke auch im Kontext der Hochschulforschung einnehmen: Das „Ankommen“ im wissenschaftlichen Feld zu erleichtern, Zugehörigkeitsgefühl zu stiften, kollegiale Rückmeldungen in Bezug auf die eigenen Forschungsvorhaben zu erhalten und einen Raum für spezifische Interessen von Doktorand*innen zu eröffnen.

Der Blick auf die Ergebnisse zeigt zudem, welche Forschungsthemen im Fokus von JuHoFo-Mitgliedern stehen und welche Gegenstandsbereiche bislang wenig bis kaum behandelt werden. Viele Dissertationen beziehen sich entweder auf öffentliche Universitäten oder auf alle Hochschulsektoren. Forschungsvorhaben, die sich explizit den Fachhochschulen, den Pädagogischen Hochschulen oder den Privatuniversitäten widmen, sind hingegen kaum vertreten. Ein zentrales Augenmerk der JuHoFo-Mitglieder liegt auf der Studierbarkeit, dem Studienverlauf und den Studienerfahrungen in Bachelor- und Diplom- sowie teilweise auch Masterstudien. Weitere Stationen in der Wissenschaft (bspw. der Weg zur Promotion oder zur Professur) werden hingegen seltener beforscht. So lässt sich im JuHoFo-Nachwuchsnetzwerk eine derzeit vorherrschende Forschungslücke identifizieren, an der nachfolgende Qualifikationsarbeiten anschließen können. Darüber hinaus wäre mehr Vernetzung mit Doktorand*innen und *Early Career Researchern* aus den westlichen Bundesländern, die derzeit nicht im Netzwerk vertreten sind, wünschenswert. Sowohl den disziplinären als auch regionalen Austausch strebt JuHoFo in Zukunft verstärkt an. Das Netzwerk soll dazu gezielt an Hochschulen beworben werden. Die aufgrund der Pandemie erprobten Onlineformate können eine derartige erste und niederschwellige Vernetzung erleichtern.

Ein dritter Aspekt, der die zukünftige Arbeit des Netzwerks prägt, umfasst die Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Im Zuge der Kampagne #IchBinHanna wird seit 2021 die Prekarität des akademischen Mittelbaus im deutschsprachigen Raum breiter diskutiert und stößt auch außerhalb der wissenschaftlichen Community auf Widerhall (Bahr et al., 2022). Unter dem Hashtag berichten Wissenschaftler*innen online von ihren prekären Arbeitsbedingungen in befristeten Verhältnissen, den entmutigenden Berufsaussichten und der beständigen Überlastung in Anbetracht der Anforderungen von Forschung und Lehre. Anhand der Befragung wird deutlich, dass auch JuHoFo-Mitglieder nicht unberührt von diesen Rahmenbedingungen sind und unter diesen einengenden Bedingungen Forschung betreiben. Beispielsweise zeigt sich überwiegend eine Unzufriedenheit mit dem Ausmaß an Zeit, welches für die Arbeit an der Dissertation zur Verfügung steht und eine sich andeutende sehr hohe Arbeitsbelastung. Das JuHoFo-Netzwerk soll demnach auch genügend Raum für den Austausch zu unsicheren Arbeitsbedingungen im kompetitiven Feld der Wissenschaft gewährleisten und die Auswirkungen dieser Bedingungen auf das Forschungsfeld der Hochschulforschung diskutieren – und somit auch eine kritische Auseinandersetzung mit der neoliberalen Logik der Universität im 21. Jahrhundert ermöglichen (Höhne, 2022).

Das Netzwerk JuHoFo versteht sich somit als Austausch- und Vernetzungsplattform, um fachliche Debatten einerseits voranzutreiben und sich andererseits über die spezifischen Interessen des wissenschaftlichen Nachwuchses zu verständigen. So soll das „Hineinwachsen“ in die Scientific Community auf unterschiedlichen Wegen erleichtert werden.

JuHoFo freut sich über weitere Mitglieder aus allen wissenschaftlichen Disziplinen, die in Österreich (oder mit Österreich-Bezug) Hochschulforschung betreiben! Bei Interesse melden Sie sich gerne unter: ju@hoyo.at.

Literatur

- Ahmed, S., Kessl, F., Neumann, S., Richter, M., Riekman, W. & Sandermann, P. (2009). Netzwerke des wissenschaftlichen Nachwuchses im Kontext der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 20(39), 75–82.
- Bahr, A., Eichhorn, K. & Kubon, S. (2022). *#IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Berlin: Suhrkamp.
- Bartok, L., Gleeson, R. & Kriegler-Kastelic, G. (2021). The impact of individual factors on definitions of academic success at an Austrian University. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 119–141. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-04/07>
- Brankovic, J. & Aarnikoivu, M. (2021). The making of early career higher education researchers. An open-ended experiment in community building. *Internationalisation of Higher Education-Policy and Practice*, 1, 97–104.
- Brehm, A. & Petrik, F. (2022). „Bleib, wie du bist, auch wenn sie sagen, dass du nichts bist!“ – Methodologische Überlegungen zu Anrufungen, Aneignungen und Transformationen im Kontext von akademischem Habitus. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Bil-*

- bildungssoziologische Beiträge. Entwicklungen im Feld der Hochschule: Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 123–136). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cechovsky, N. & Leitner, R. (2021). Zeit im Kontext des Studienerfolgs – eine quantitative Studie bei Wirtschaftsstudierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 183–204. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-16-04/10>
- Duller, M. (2022). Regime and Sociology: A Comparative History of Sociology in Postwar Europe with Qualitative Comparative Analysis. *Social Science History*, 46(1), 143–172. <https://doi.org/10.1017/ssh.2021.37>
- Englmaier, V. (2021). Geschlechtervielfalt in universitärer Gleichstellungspolitik. In A. Wroblewski & A. Schmidt (Hrsg.), *Gleichstellungspolitiken revisted: Zeitgemäße Gleichstellungspolitik an der Schnittstelle zwischen Politik, Theorie und Praxis* (S. 125–141). Wiesbaden: Springer VS.
- Fellner, M. (2022). Darstellung und Zugänglichkeit der Informationen auf Hochschulwebseiten zur Anerkennung von Lernergebnissen für eine diverse Studierendenschaft. In M. Fellner, A. Pausits, T. Pfeffer & S. Oppl (Hrsg.), *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen*. (S. 241–257). Münster: Waxmann.
- Fellner, M., Lessky, F. & Pausits, A. (2022). *Community Engagement at the University for Continuing Education Krems. Results of TEFCE Toolbox Implementation*. Krems. University for Continuing Education Krems.
- Freudhofmayer, S. (2022). „Warum ich da jetzt richtig bin“ – Handlungsorientierungen von Studierenden im Kontext der Ökonomisierung von Hochschulbildung. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Bildungssoziologische Beiträge. Entwicklungen im Feld der Hochschule: Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 110–122). Beltz Juventa.
- Godonoga, A. & Gruszka, D. (2021). Organizational Responses to the COVID-19 Crisis by Universities in Poland: A Survey of Student Attitudes. *Beijing International Review of Education*, 3(2), 156–186. <https://doi.org/10.1163/25902539-03020003>
- Godonoga, A. & Sarrico, C. S. (2019). *Civic and Social Engagement of Higher Education* (Oxford Bibliographies). <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0219>
- Höhne, T. (2022). Symbolisches Kapital in der Wissenschaft – zur Transformation von WissenschaftlerInnen in WissenschaftskapitalistInnen. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Bildungssoziologische Beiträge. Entwicklungen im Feld der Hochschule: Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 22–40). Beltz Juventa.
- Heffernan, T. (2021). Academic networks and career trajectory. ‘There’s no career in academia without networks’. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 981–994.
- Huber, A. (2020). Berufung und Rufmord. Pressekampagnen zur Personalentwicklung an den österreichischen Hochschulen 1918 bis 1933. In M. Göllnitz & K. Krämer (Hrsg.), *Beiträge zur Geschichte der Universität Mainz: Band 17. Hochschulen im öffentlichen Raum: Historiographische und systematische Perspektiven auf ein Beziehungsgeflecht* (S. 139–164). V&R Unipress Mainz University Press.
- Kehm, B. M. (2015). Higher education as a field of study and research in Europe. *European Journal of Education*, 50(1), 60–74.

- Kreis, Y., Nierobisch, K. & Weber, C. (2019). Netzwerke & akademische Karrieren. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters, A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 301–310). Wiesbaden: Springer VS.
- Lessky, F. (2021). *Studium als Balanceakt – Alltägliche Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden* [Dissertation]. Wirtschaftsuniversität Wien, Wien.
- Lessky, F., Nairz-Wirth, E. & Feldmann, K. (2021). Informational capital and the transition to university: First-in-family students' experiences in Austrian higher education. *European Journal of Education*, 56(1), 27–40. <https://doi.org/10.1111/ejed.12437>
- Lessky, F. & Unger, M. (2022). Working long hours while studying: a higher risk for First-in-Family students and students of particular fields of study? *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2047084>
- Netzwerk Hochschulforschung Österreich. (2017). *HoFo-Folder*. Krems. https://www.hofo.at/cm4all/uproc.php/o/HoFo_Folder.pdf?cdp=a&_id=16030a2a670
- Neumayr, C. (2018). *Changes in the social composition of the professorate: After the social and cognitive academic revolutions around 68: Working paper for the SSHA Conference 2018*. Phoenix.
- Ortlieb, R. & Weiss, S. (2018). What makes academic careers less insecure? The role of individual-level antecedents. *Higher Education*, 76(4), 571–587.
- Pasternack, P. (2006). Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. *Das Hochschulwesen*, 3, 105–112.
- Pausits, A. & Campbell, D. F. (2017). Heiß-kalte Partnerschaft. Zwangsehe, Rosenkrieg. *Wissenschaftsmanagement – Zeitschrift für Innovation*, 23(3), 18–21.
- Petrik, F. (2022): Becoming Academic. Bildungsaufsteiger*innen an der Universität. In Y. Akbaba, T. Buchner A. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 87–109). Wiesbaden: Springer VS..
- Posch, K. (2022). *Auswirkungen der Einführung von Zugangsbeschränkungen an öffentlichen Universitäten in Österreich auf die soziale Ungleichheit im Hochschulbereich* [Dissertation]. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Posch, K., Thaler, B. & Lessky, F. (2021). Einflussfaktoren auf Studienerfolg: Heterogene Effekte nach Studienfachgruppe? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 143–162. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-04/08>
- Schneijderberg, C., Kloke, K. & Braun, E. (2011). Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 20(2), 7–24. <https://doi.org/10.25656/01:16314>
- Spörk, J., Ledermüller, K., Krikawa, R., Wurzer, G. & Tauböck, S. (2021). Analysemodelle von Studierbarkeit mittels Prognose- und Simulationsmodellen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 163–182. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-04/09>
- Sterrer, S., Aichinger, R. & Preymann, S. (2015). *Panta rhei – on phenomena of academic drift: The case of the Austrian University of Applied Sciences Sector 1993–2015*. Paper presented in track 1 at the EAIR 37th Annual Forum. Krems.
- Strasky-Can, K. (2022). In Between New Public Management and Network Governance in Austria, Finland and Scotland: Potential Conflicts in Autonomy Understandings of Governments and Universities. *Journal of the Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00881-z>

- Thaler, B. (2021). Einfluss der schulischen Vorbildung auf den Studienerfolg: Abschluss und Verbleib im Studium bei fachnaher vs. nicht fachnaher schulischer Vorbildung. In A. Pausits, R. Aichinger, M. Unger, M. Fellner & B. Thaler (Hrsg.), *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz* (S. 179–200). Münster: Waxmann.
- Thaler, B., Schubert, N., Kulhanek, A., Haag, N. & Unger, M. (2021). *Prüfungsinaktivität in Bachelor- und Diplomstudien an Universitäten*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S. & Zucha, V. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019: Kernbericht*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).
- Weiss, S. (2021). Fostering sense of belonging at universities. *European Journal of Education*, 56(1), 93–97. <https://doi.org/10.1111/ejed.12439>
- Yin, R. K. (2018) *Case study research and applications: Design and methods* (6. Aufl.). London: SAGE.
- Zaussinger, S., Dibiasi, A. & Engleder, J. (2021). *Studierende im Doktorat: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).
- Zaussinger, S. & Terzieva, B. (2018). Fear of Stigmatisation among Students with Disabilities in Austria. *Social Inclusion*, 6(4), 182–193. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1667>

**Perspektiven in der
Hochschulforschung und -entwicklung**

Hochschulabsolvent*innen im Topmanagement

Die Beschreibung eines prototypischen automatisierten
Monitoringansatzes

Karl Ledermüller & Philipp Keller

1. Einleitung

Der Erfolg von Absolvent*innen am Arbeitsmarkt ist für Hochschulen ein Indikator, um die Arbeitsmarktrelevanz der universitären Ausbildung zu beobachten und einzuschätzen. Unterschiedliche, in Kapitel 2 beschriebene Projekte und Initiativen versuchen daher, mehr über das Gelingen des Jobeinstiegs und erfolgreicher Karrieren herauszufinden. Auch persönliche soziodemografische Faktoren, wie Geschlecht, soziale bzw. kulturelle Herkunft als Einfluss auf die Karriere sind ebenso relevant für Karriereentwicklungen. (WU, 2022b) Ob Hochschulabsolvent*innen in speziellen und besonders relevanten Segmenten des Arbeitsmarkts (bspw. in der Unternehmensführung oder in Aufsichtsräten) angekommen sind, ist jedoch wenig erforscht. Vor allem genauere Informationen zum Aufstieg und der Leistung der Absolvent*innen im Managementbereich ermöglichen nicht nur Aussagen über das Gelingen der Ausbildung (vor allem für eine Wirtschaftsuniversität), sondern lassen auch Rückschlüsse auf den Einfluss von Absolvent*innen auf die Wirtschaft als Teilsystem der Gesellschaft zu. Das im Folgenden vorgestellte Projekt nähert sich diesem Forschungsdesiderat an, indem untersucht wird, welche Absolvent*innen im Topmanagement vertreten sind. Angenommen wird, dass Personen im Topmanagement publizitätspflichtiger Unternehmen einen starken Einfluss auf die Gestaltung des Teilsystems Wirtschaft haben. Im Rahmen dieses prototypisch vorgestellten Monitoring-Projekts werden publizierte (also öffentlich zugängliche) Unternehmensinformationen einer automatisierten Analyse unterzogen. Da diese Daten auch Informationen über handelnde Verantwortungsträger*innen im Topmanagement bzw. in Aufsichtsräten beinhalten, können diese mit Absolvent*inneninformationen abgeglichen werden. Somit wird ersichtlich, ob und in welchen Segmenten der Wirtschaft bestimmte Institutionen besonders großen Einfluss auf den Wirtschaftsbetrieb eines Landes bzw. eines Wirtschaftssegments haben. Die Wirkung bzw. der Impact der Hochschule in der Wirtschaft entfaltet sich dabei via Absolvent*innen einer Institution, über Absolvent*innen, die sich in Führungspositionen befinden und über ihre Hochschulbildung geprägt wurden. Dadurch ist es prinzipiell möglich, neben dem Matching (Welche Absolvent*innen spielen eine Rolle in welchen Unternehmen?) herauszufinden, in welchen Unternehmenssegmenten (bspw. nach Branche oder Größe) Absolvent*innen einer speziellen Hochschu-

le in Top-Jobs besonders häufig vertreten sind, und so mehr über den Einfluss der Hochschule im jeweiligen Wirtschaftssegment herauszufinden.

2. Institutionalisiertes Monitoring

2.1 Strukturierte Betrachtung der Arbeitsmarktintegration von Hochschulabsolvent*innen

Das Monitoring von Arbeitsmarktintegration von Absolvent*innen ist in den letzten Jahren international als auch im europäischen Kontext zunehmend relevant geworden. Im Jahr 2017 sprach der Rat der EU eine Empfehlung zur Verbesserung dieser Monitoringsysteme aus (Council of the EU, 2017). Beadle et al. (2020, S. 28 f.) führten im Auftrag der Europäischen Kommission eine Studie durch, die einen Überblick über die Maßnahmen und Praktiken zum Absolvent*innentracking an europäischen Universitäten gibt. Die Studie basiert auf semi-strukturierten Interviews mit Ministerialbeamt*innen, Projektmanager*innen, Forscher*innen und Statistiker*innen, die mit dem Thema Absolvent*innentracking befasst sind. Die Studie ergab, dass Trackinginstrumente für Absolvent*innen bereits in 21 (von 32 untersuchten) Ländern etabliert sind und zwei weitere Länder zum Zeitpunkt des Berichts (2017) auf dem Weg waren, solche Instrumente umzusetzen. In Frankreich informiert bspw. das Projekt InserJeunes über die Arbeitsmarktintegration und Studienfortsetzungsquote von Schulen mit Berufsausbildung (INSEE, 2021). Das Student Life Cycle Preparatory Project des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Jungbauer-Gans & Carstensen, 2019) war eine Panelstudie (01.10.2016–30.09.2018) mit dem Ziel, Paneldaten mit längeren Observationszeiträumen bezüglich des Studienlebenszyklus (inklusive Daten zu Absolvent*innen) zu generieren. Das polnische Bildungsforschungsinstitut entwickelt derzeit ein Graduate Tracking System (ELA) zur Verfolgung der Bildungs- und Berufswege von Sekundarschulabsolvent*innen. Das System soll zyklisches, zuverlässiges und relevantes Feedback liefern, das für die Planung strategischer Maßnahmen und die Bewertung der Qualität der Sekundarschulbildung, insbesondere der Berufsbildung, erforderlich ist (IBE, 2021). Ebenso fokussiert auf europäischer Ebene das EUROGRADUATE-Projekt (European Commission, 2020) auf das Tracking von Absolvent*innen.

Ein Großteil der befragten Personen gibt an, dass mit ihren Trackinginstrumenten klassische Indikatoren zur Arbeitsmarktintegration (wie Erwerbstätigkeit, Gehalt, Dauer der Jobsuche oder dem Vorliegen einer Karenzierung), soziobiografische und sozioökonomische Informationen (darunter fallen z. B. Alter, Geschlecht, Nationalität oder Wohnort) und die Information zu Fort- und Weiterbildungen der Absolvent*innen beobachtet werden (Beadle et al., 2020). Zufriedenheitsindikatoren (wie z. B. Aspekte der retrospektiven Zufriedenheit des Studiums, der Zufriedenheit mit dem derzeitigen Arbeitsplatz oder dem Fortschritt – bzw. der Zufriedenheit damit – in der Karriere) erheben etwa die Hälfte der Instrumente.

Beadle et al. (2020) stellen fest, dass Monitoringinstrumente methodisch wie im obigen Absatz angeführt sowohl auf Befragungen als auch auf bereits vorhandene administrativ genutzte Daten zurückgreifen. Vor allem beim Monitoring auf Basis von Administrativdaten werden oft unterschiedliche Datenquellen herangezogen und miteinander verbunden. Eine komplette Abdeckung des Monitorings über alle Kohorten, bzw. eine jährliche Wiederholung des Instruments, wird bei 70 von 116 Initiativen angewendet. Üblich ist ein regelmäßiges Monitoring durch diese Instrumente (in der Regel zwischen zwei und vier Jahren, längstens alle sechs Jahre). Dabei wurde festgestellt, dass ein gutes Drittel der Initiativen entlang eines Paneldesigns wiederholte Erhebungen und Auswertungen mit derselben Absolvent*innenkohorte durchführt. Dadurch ist es möglich, die erhobenen Indikatoren über die Zeit in Längsschnittstudien wie bspw. den Karrierefortschritt von Absolvent*innen beobachten zu können. In Paneldesigns ist es üblich, dieselbe Absolvent*innenkohorte zwei- bis dreimal (maximal viermal) zu befragen.

Etwa die Hälfte der Universitäten (tendenziell jene, die auf Administrativdaten aufbauende Instrumente verwenden) können auf den gesamten Datenstand im Sinne einer Vollerhebung zurückgreifen. So kann das jeweilige Instrument alle Absolvent*innen einer Kohorte abdecken. Alle anderen Instrumente basieren auf Stichprobenziehungen. In der Untersuchung von Beadle et al. (2020, S. 35) geben etwa 20% der Befragten an, dass bei Monitoringinstrumenten, die auf Befragungsdaten beruhen, niedrige Rücklaufquoten ein Problem in der Interpretierbarkeit darstellen.

Laut Beadle et al. (2020) werden die Erkenntnisse aus den Instrumenten in der Regel dazu verwendet, die Beratung zur Berufsorientierung zu verbessern, das Design der aktuellen Lehrpläne zu unterstützen, und die gelehrteten Kompetenzen an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anzupassen. Staatliche Institutionen verwenden solche Instrumente auch für das Design und die Evaluierung von Politikfeldern.

Aber auch in Österreich ist eine strukturierte Betrachtung der Arbeitsmarktintegration von Hochschulabsolvent*innen nicht erst seit der Universitätsfinanzierungsverordnung (§ 2 (1) lit 1) ein sehr weit verbreitetes Instrument von Hochschulen, um mehr über den erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt von Absolvent*innen zu lernen. In teilweise unterschiedlich ausgestalteten Ansätzen verfolgen Hochschulen die Arbeitsmarktintegration ihrer Absolvent*innen und nutzen Kennzahlen rund um die Arbeitsmarktintegration von Absolvent*innen, einerseits um ihr Studienangebot zu optimieren, andererseits auch als Ex-post-Indikatoren für die Qualität der Hochschulausbildung. Als relevante Kennzahlen werden bspw. die Gehälter, Arbeitslosenquoten, die Dauer bis zur Arbeitsmarktintegration oder die Branche, in die es Absolvent*innen zieht, herangezogen (vgl. z. B. das Projekt ATRACK (2018)).

2.2 Institutionalisiertes Monitoring von Absolvent*innen im Topmanagement

Es zeigt sich sehr deutlich, dass Instrumente, welche die Arbeitsmarktintegration von Absolvent*innen im Blick haben, den Fokus auf den „Erfolg“ bei der Integra-

tion ganzer Absolvent*innenkohorten legen, um retrospektiv Aussagen über die Eignung eines Studienprogramms oder einer Hochschule für den Arbeitsmarkt treffen zu können. Einzelne Projekte, wie bspw. das Vienna-Career-Panel-Projekt (WU 2022b), das Absolvent*innen über einen längeren Zeitraum im Zusammenhang mit ihrer Karriereentwicklung beobachtet, fokussieren stärker auf den Aspekt der Karriereentwicklung. Generell zeigt sich, dass Instrumente, die Topmanagement-Karrieren von Absolvent*innen in den Fokus nehmen, eher unüblich sind. Monitoring des Topmanagement-Segments von Absolvent*innen kann jedoch einerseits zeigen, wie anschlussfähig diese in Topmanagement-Jobs sind. Andererseits erlaubt dieser Fokus Aussagen über den gesellschaftlichen Einfluss von Absolvent*innen, vor allem im gesellschaftlich-unternehmerischen Kontext, zu treffen.

Es ist, neben der Relevanz von Karriereentwicklungen von Absolvent*innen, evident, dass von Hochschulen zunehmend erwartet wird, die Wirkung bzw. den Impact von Hochschulen auf die Gesellschaft in den Fokus zu nehmen (Meyer & Schachermayer, 2018, LeJeune et al., 2019, Vettori et al., 2021). Dieser Trend spiegelt sich auch in der externen Qualitätssicherung wider, wo Akkreditierungsagenturen wie EFMD (2021) oder AACSB (2021) im Rahmen ihrer (Re-)Akkreditierungsverfahren „Impact Metrics“ fordern und den Fokus auf narrative „Impact Stories“ legen. Andere Agenturen (z. B. AAQ in der Schweiz) beziehen Themen wie Nachhaltigkeit in ihre Kriterien ein. Die Relevanz dieser Verschiebung für die interne Qualitätssicherung wird jedoch weniger klar reflektiert (Vettori et al., 2021).

Was den Einfluss von einzelnen Absolvent*innen im Topmanagement-Segment anbelangt, so ist der Impact über Einzelfallbeispiele institutionell anekdotisch bekannt. Systematische Daten hierzu werden jedoch nur selten, und wenn dann manuell erhoben. Um einen eher strukturierten und reproduzierbaren Ansatz verfolgen zu können, konzentriert sich das hier vorgestellte Absolvent*innentracking im Gegensatz zu herkömmlichen Ansätzen speziell auf eine automatisierte Analyse des Themenfeldes.

3. Zum Monitoring von Absolvent*innen im Topmanagement

Der im Folgenden vorgestellte Prototyp eines Monitoringinstruments von Absolvent*innen im Topmanagement möchte diese Lücke schließen und den Fokus des Monitorings von Absolvent*innen auf Verantwortungsträger*innen in Unternehmen legen. Besonders verantwortungsvolle Positionen in Unternehmen, sowohl im Management als auch in Aufsichtsräten, sind in Firmenbüchern verfügbar. Spezialisierte Datenbanken sammeln diese öffentlich verfügbaren, publizitätspflichtigen Informationen weltweit. Die Idee hinter diesem Monitoring ist es, solch öffentlich verfügbare Informationen nutzbar zu machen, um mehr über Positionierung von einzelnen Absolvent*innen herauszufinden. Durch die Verwendung von vorhandenen Register- bzw. Systemdaten sowie eine leichte Reproduzierbarkeit der Ergebnisse soll es gelingen, mehrere von Beadle et al. (2020) erhobenen Stärken von automatisierten, auf Systemdaten bauenden Trackingsystemen zu nutzen.

Wie oben angeführt wurde dieses Arbeitsmarktsegment anhand öffentlich zugänglicher Unternehmensdaten via ORBIS-Datenbank durchgeführt. Mit Hilfe dieser Daten lässt sich herausfinden, in welchen Branchen und Unternehmen Absolvent*innen einer Universität in einer Schlüsselrolle präsent sind und inwiefern dies der strategischen Positionierung einer Universität als Ausbildungsstandort entspricht. So kann analysiert werden, inwiefern Absolvent*innen in diesen Jobs ankommen, aber auch, wo Absolvent*innen einer Hochschule Einfluss auf die Wirtschaftswelt haben. Anders als bei weit verbreiteten Absolvent*innen-Tracking-Systemen ermöglicht dieses Karrieretracking ein sehr genaues Bild über Absolvent*innen im Topmanagement. Zurzeit befindet sich das hier vorgestellte Instrumente noch im Prototypenstadium.

Die von Bureau Van Dijk betriebene ORBIS-Datenbank¹, die öffentlich zugängliche Informationen von 375 Millionen Unternehmen weltweit enthält, einschließlich umfassender Unternehmensberichte sowie Eigentums- und Managementinformationen, bildet die Basis der Daten zu den Verantwortungsträger*innen. Mit dem Zugriff auf die ORBIS-Datenbank werden Firmenbucheinträge mit Daten von Absolvent*innen einer Institution abgeglichen.

Die Orbis-Datenbank enthält unterschiedliche publizitätspflichtige Daten zu Unternehmen, wie die zugehörige Branche, Gewinn- und Umsatzzahlen, die Mitarbeiter*innenanzahl, aber auch publizitätspflichtige Informationen über Verantwortungsträger*innen (bspw. Topmanagement oder Aufsichtsräte) und Eigentümerverhältnisse (Manager*innen, die als Shareholder Aktien halten). Wird das Unternehmen an der Börse gehandelt, ist dies beispielsweise auch vermerkt. Zu jedem/jeder Verantwortungsträger*in sind Vornamen (wenn verfügbar mehrere), Nachname, Geburtsdatum und Geschlecht vermerkt. Bezüglich der Informationen zur Art der Beschäftigung in einem Unternehmen enthält die Orbis-Datenbank die dazugehörige Abteilung, die geleitet wird, ob eine Mitgliedschaft im Aufsichtsrat vorliegt sowie die Zugehörigkeit zum Vorstand (inkl. deren etwaigen Vorsitz). Teilweise finden sich konkrete Jobbezeichnungen wie „Chief Operating Officer“ oder „Chief Financial Officer“. Zusätzlich ist das Datum seiner oder ihrer Berufung und etwaiger Abberufung vermerkt, ob die Person Shareholder ist, und ob er oder sie ein Unterzeichnungs- oder Vertretungsrecht hat.

Um Absolvent*innen in Top-Positionen zu finden, wurde mittels R (R Core Developer Team, 2021) eine Suchroutine entwickelt, die auf das Finden übereinstimmender Fälle (in Absolvent*innendaten und Orbisdaten) auf Basis von Vorname, Nachname und Geburtsdatum optimiert ist. Unternehmen mit weniger als 1 Mio. Dollar Umsatz, 2,6 Mio Dollar Bilanzsumme bzw. mehr als 10 Mitarbeiter*innen wurden ausgeschlossen, da die Daten von sehr kleinen Unternehmen schlechter abgedeckt waren.

Die Datenqualität wurde zusätzlich über eine manuelle Recherche von börsennotierten Unternehmen auf Plausibilität geprüft. Der Bildungshintergrund aller Vorstandsmitglieder der im ATX prime gelisteten Unternehmen wurde anhand der

1 <https://www.bvdinfo.com/en-gb/our-products/data/international/orbis>

öffentlich zugänglichen Lebensläufe erhoben. Die so gewonnenen Daten zeigen eine sehr hohe Übereinstimmung mit den automatisiert gewonnenen Ergebnissen.

4. Anwendungsbereiche des Monitoring von Absolvent*innen im Topmanagement: Identifikation, Segmentierung, Charakterisierung

Es wird im Folgenden dargestellt, auf welche Weise die Analyse dafür verwendet werden kann, für einzelne Unternehmen (wie hier bspw. die zehn größten Unternehmen) Absolvent*innen im Top-Segment zu identifizieren. Darüber hinaus werden Ergebnisse präsentiert, in denen gezeigt wird, wie groß der Anteil von Unternehmen mit Absolvent*innen ist, die als Verantwortungsträger*innen fungieren. Darauf aufbauend kann man analysieren, wie verschiedene Arbeitsmarktsegmente (wie bspw. Branchen) von Absolvent*innen durchdrungen sind sowie, wie Unternehmenscharakteristika (wie bspw. die Größe von Unternehmen) mit der Wahrscheinlichkeit, dass Absolvent*innen in diesen Unternehmen in öffentlich dokumentierte Positionen (bspw. Mitglieder des Vorstands) bekleiden, korrelieren.

Identifikation von Top-Verantwortungsträger*innen: Analyse auf Ebene der Topunternehmen in Österreich

Bei der Analyse der zwanzig umsatzstärksten Unternehmen zeigt sich, dass neun Unternehmen mindestens einen Absolventen oder eine Absolventin in der in Orbis ausgewiesenen Top-Position (Topmanagement bzw. Aufsichtsrat) bestellt haben. Alle neun Unternehmen (wie bspw. OMV, Strabag, Wiener Städtische, Erste Group) sind an der Börse notiert, wobei auch die Abdeckung der börsennotierten Unternehmen mit Absolvent*innen in entsprechenden Positionen hoch ist. In österreichischen börsennotierten Unternehmen finden sich 69 Übereinstimmungen bei Verantwortungsträger*innen.

Segmentierung auf Branchenebene: Absolvent*innen als Verantwortungsträger*innen in speziellen Branchen

Das Tracking-Instrument ermöglicht nicht nur die individuelle Identifikation von Absolvent*innen, sondern ermöglicht auch eine tiefere Analyse auf Branchenebene. Um einen breiten Überblick nicht nur auf Ebene der größten Firmen, sondern auch quer über relevante Branchen gewinnen zu können, wird die „Abdeckung“ einzelner Branchen mit Unternehmen mit Verantwortungsträger*innen ausgewiesen. Exemplarisch werden Unternehmen im Finanzsektor ausgewiesen.

Die Orbis-Unternehmensdatenbank verwendet zur Klassifizierung der Branche eines Unternehmens die NACE Rev.2-Systematik der Wirtschaftszweige der Europäischen Union (Eurostat, 2008). Die NACE-Klassifikation auf EU-Ebene ist kompatibel

mit dem weltweit verwendeten ISIC-System (United Nations, 2008), das internationale Vergleichbarkeit der Branchen ermöglicht. Sie besteht aus einer hierarchischen Gliederung mit vier Ebenen, die jeweils einer Ziffer einer vierstelligen Zahl entsprechen. Die NACE-Klassifikation deckt alle Wirtschaftsbereiche ab. Jedes Unternehmen ist auf allen vier Ebenen einer solchen Branche zugeordnet. In der Orbis-Datenbank finden sich allerdings nicht immer Informationen über die vierte, also die detaillierteste Ebene, wodurch in solchen Fällen eine allgemeinere Branchenbezeichnung der zweiten oder dritten Ebene vorhanden ist.

Die Information über die Verteilung von Absolvent*innen im Topmanagement über unterschiedliche Branchensegmente hilft dabei mehr über die Positionierung der Hochschule im Arbeitsmarkt zu lernen sowie mit Erwartungen abzugleichen. Beispielsweise könnten Fragen wie: „Sind Absolvent*innen eines Studiums in den Branchen im Topmanagement vertreten, auf die die Hochschule fokussiert?“ oder „In welchen Branchen sind Absolvent*innen der Hochschule vertreten?“ beantwortet werden.

Im Folgenden wird der Finanzsektor (NACE 6400) als Beispiel herangezogen, nicht zuletzt, weil diese Branche auf Basis von Erkenntnissen des Absolvent*innen-trackings (ATRACK, 2018) relevant für Absolvent*innen der Wirtschaftsuniversität Wien sind.

Tab. 1: Branchenübersicht Finanzsektor (6400)

NACE	Industry	Identifizierte Absos	Personen Gesamt	Firmen mit Absos	Firmen Gesamt	% Identifizierte Absos	% Identifizierte Firmen
6411	Central banking	5	78	1	3	6,4%	33,3%
6419	Other monetary intermediation	39	13357	38	623	0,3%	6,1%
6420	Activities of holding companies	150	10661	203	3569	1,4%	5,7%
6491	Financial leasing	5	459	2	91	1,1%	2,2%
6492	Other credit granting	6	320	3	14	1,9%	21,4%
6499	Other financial service activities, except insurance and pension funding n. e. c.	10	760	9	95	1,3%	9,5%
6490	Other financial service activities, except insurance and pension funding	2	105	1	7	1,9%	14,3%
6430	Trusts, funds and similar financial entities	1	283	1	237	0,4%	4,2%

Tabelle 1 zeigt die Anzahl der identifizierten Absolvent*innen der Hochschule sowie die Anzahl der Unternehmen mit Absolvent*innen mit einem Job im Topmanagement oder im Aufsichtsrat. Die Tabelle enthält in den jeweiligen Sparten alle Subbranchen des Finanzsektors (ÖNACE: 64 Erbringung von Finanzdienstleistungen)

auf Ebene des Vierstellers. Hierbei sind sowohl aktuelle als auch historische Daten zu Topmanagementpositionen angeführt.

Die größte Anzahl an Personen findet sich in der Sparte der Kreditinstitute ohne Spezialkreditinstitute (6419 „Other monetary intermediation“). Hier fanden sich 39 Absolvent*innen der Institution, die in 38 Firmen im Topmanagement aktiv sind. Die meisten Absolvent*innen der Institution, die Topmanagementpositionen besetzt haben, fanden sich in der Sparte der Beteiligungsgesellschaften (6420 „Activities of holding companies“). Hier waren 150 Absolvent*innen in 203 Unternehmen zu finden. Die Beteiligungsgesellschaften stellen auch jene Sparte mit der nominal höchsten Anzahl an Unternehmen mit Absolvent*innen im Topmanagement (203 Unternehmen).

Mit 33,3% findet sich der größte Anteil an Unternehmen mit Absolvent*innen im Topmanagement in der Sparte der Zentralbanken (6411 „Central banking“). Dies ist allerdings auf die geringe Anzahl an Unternehmen zurückzuführen, die überhaupt in dieser Sparte tätig sind. Nur drei Unternehmen werden dieser Sparte zugeordnet. Aus diesem Grund hat diese Sparte mit 6,4% auch den höchsten Anteil an Personen im Topmanagement, die Absolvent*innen der untersuchten Institution waren.

Die Sparte der Spezialkreditinstitute (6492 „Other Credit Granting“) weist mit 21,4% den zweithöchsten Anteil an Firmen mit Absolvent*innen im Topmanagement auf sowie den zweithöchsten Anteil an Personen der Institution (1,9%).

Die Sparte der Sonstigen Finanzierungsinstitutionen (6490 „Other financial service activities, except insurance and pension funding“) hat zwar einen gleich hohen Anteil an identifizierten Absolvent*innen im Topmanagement (1,9%), aber mit 14,3% deutlich weniger – auch wenn dies noch immer einen beträchtlichen Teil darstellt – Firmen mit Absolvent*innen im Topmanagement. Hier ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass die Unternehmen dieser Sparte keiner untersten Ebene der Klassifizierung zugeordnet werden können und deshalb auf Ebene der dreistelligen NACE-Klassifizierung eingeordnet wurden. Daher beinhaltet diese Sparte sehr wenige Unternehmen.

Die „sonstigen Finanzdienstleistungen a. n. g.“ (6499 Other financial service activities, except insurance and pension funding n. e. c.) weisen mit 9,5% einen hohen Anteil der Firmen mit Absolvent*innen im Topmanagement auf, der Anteil der identifizierten Absolvent*innen beläuft sich auf 1,3%.

In Institutionen für Finanzierungsleasing (6491 „Financial leasing“) fanden sich in Summe 5 weitere Personen mit Abschluss an der untersuchten Institution im Topmanagement, was 1,1% der Topmanager in dieser Sparte darstellt.

Anteil von Absolvent*innen in Top-Positionen nach Unternehmenscharakteristika

Um mehr darüber zu lernen, in welchen Segmenten des Jobmarkts Hochschulen am Arbeitsmarkt (auch im Topmanagementsegment) besonders stark positioniert sind, kann der Zusammenhang des Anteils von Unternehmen mit Absolvent*innen in Top-Positionen mit unterschiedlichen Unternehmenscharakteristika, wie bspw. der Unternehmensgröße, analysiert werden. Je nach Ausrichtung der Hochschule und ihrer Programme können unterschiedliche Muster im Anteil der Absolvent*innen in

Führungsetagen der Unternehmen erwartet werden (Absolvent*innen in Führungs-
etagen von KMU, von großen Unternehmen, von börsennotierten Unternehmen ...).
Empirisch kann dargestellt werden, wie sich der Anteil der Absolvent*innen in Füh-
rungspositionen nach Unternehmensgröße verhält.

In der folgenden Analyse wurde untersucht, ob der Anteil von Unternehmen mit
Absolvent*innen in Top-Positionen bei steigender Unternehmensgröße nach Umsatz
und Mitarbeiter*innenanzahl ebenso steigt. Hierfür wurden alle Unternehmen exklu-
diert, die fehlende Werte in Umsatz und Mitarbeiter*innenanzahl haben, sowie alle
Unternehmen, die weniger als 10 Mitarbeiter*innen in der Orbis-Datenbank einge-
tragen haben. Somit werden Kleinunternehmen (WKO, 2022) ausgeschlossen. Da in
der Orbis-Datenbank Kapitalgesellschaften mit entsprechenden Publizitätspflichten
eingetragen sind, betrifft dies fast ausschließlich sehr kleine Tochterunternehmen in
einem Konzernverbund.

Die etwa 13.000 analysierten Unternehmen (Umsatz > 1 Mio USD, 2,6 Mio Dollar
Bilanzsumme sowie mehr als 10 Mitarbeiter*innen) wurden in zehn etwa gleich große
Gruppen (Dezile nach Umsatz bzw. Mitarbeiteranzahl – etwa 1300 Unternehmen pro
Balken) geteilt. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Anzahl der Unternehmen mit
Absolvent*innen in Top-Positionen. Die Anzahl der Unternehmen mit Absolvent*in-
nen in Top-Positionen steigt mit der Größe des Unternehmens. Die Darstellung der

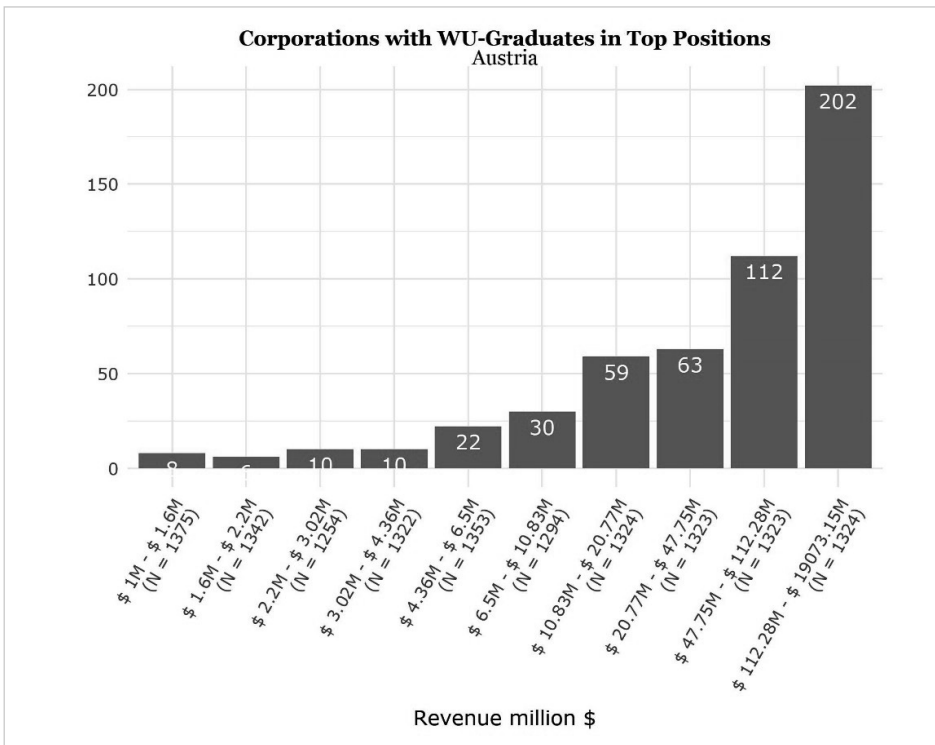


Abb. 1: Anteil von Unternehmen mit Absolvent*innen in Top-Jobs nach Umsatz in Mio. USD (Leder Müller et al., 2022)

Anzahl der Personen nach Unternehmensgröße hilft dabei einschätzen zu können, ob Absolvent*innen einer Institution eher große oder kleine Unternehmen leiten. In diesem Fall (WU Wien) sieht man, dass je größer Unternehmen sind, umso eher sind Absolvent*innen in Topmanagementpositionen vertreten. Die Anzahl der Unternehmen mit Absolvent*innen im Topmanagement stieg von acht Unternehmen in der Gruppe der kleinsten Unternehmen zu 202 Unternehmen in der Gruppe der größten Unternehmen.

Weiterentwicklung: Ausweitung des Monitorings von Absolvent*innen im Topmanagement auf andere europäische Länder

Das Projekt, das prototypisch Absolvent*innen in publizitätspflichtigen Firmenbüchern in Österreich identifiziert, hat durchaus Potential, auch in anderen Ländern umgesetzt zu werden, um mehr über die internationale Anwendbarkeit (aus Projektsicht) sowie die internationale Anschlussfähigkeit der Absolvent*innen in den Führungsetagen von Unternehmen im Ausland herauszufinden. In einem ersten Testlauf, das Projekt über die Landesgrenzen hinaus auszuweiten, wurden exemplarisch Deutschland, Schweiz, Slowakei, Ungarn, Rumänien, Slowenien, Tschechien, das Vereinigte Königreich und Frankreich als geeignete Länder als andere relevante Arbeitsmärkte ausgewählt. Dabei zeigt sich, dass ein erster Durchlauf mehrere Absolvent*innen identifiziert. Tabelle 2 zeigt die Anzahl der Absolvent*innen in Topmanagement bzw. in Aufsichtsratspositionen in der auf einige osteuropäische Länder ausgeweiteten Analyse.

Tab. 2: Anzahl an Matches für Absolvent*innen im Topmanagement (Ledermüller et al., 2022)

	Absolvent*innen der Institution	Total
DE	168	1.261.879
CH	4	518.285
SK	83	63.230
SI	35	29.399
HU	195	150.979
RO	219	138.793
CZ	76	136.337
UK	123	2.812.524
FR	45	359.923

5. Fazit und weitere Entwicklungen

Das im Artikel beschriebene Monitoring-Instrument kann auf drei Analyseebenen dazu beitragen, mehr über Absolvent*innen in Top-Jobs zu erfahren: Erstens hilft die strukturierte Analyse dabei, Absolvent*innen als Verantwortungsträger*innen zu identifizieren, zweitens darauf aufbauend Arbeitsmarktsegmente (wie bspw. Bran-

chen, oder börsennotierte Unternehmen) näher zu analysieren und drittens den Anteil von Absolvent*innen entlang unterschiedlicher Unternehmenscharakteristika (wie bspw. Unternehmensgröße) zu beobachten.

Auf inhaltlicher Ebene zeigt die vorläufige Analyse eine starke Präsenz von Absolvent*innen unter Top-Manager*innen bzw. Personen im Aufsichtsrat in österreichischen Unternehmen, eine sehr hohe Präsenz in unterschiedlichen Branchen und steigende Durchdringung von Unternehmen bei steigender Unternehmensgröße.

Methodisch kann gezeigt werden, dass mittels Name und Geburtsdatum Absolvent*inneninformationen wirksam mit Sekundärdatenbanken verschnitten werden können. Limitierend muss angemerkt werden, dass (mit deutlich mehr Ressourceneinsatz) das Matching auch händisch durchgeführt werden kann und Plausibilitätschecks bei automatisiertem Matching zur Validierung der Datenqualität eingesetzt werden sollten. Der händische Abgleich zeigt eine hohe Übereinstimmung mit dem automatisierten Datenabgleich. Händische Recherche ist jedoch nicht automatisiert reproduzierbar, und viel schwieriger international übertragbar.

Weitere Analysen mit dem Fokus auf internationale Arbeitsmärkte sind notwendig, um mehr über den nationalen und internationalen gesellschaftlichen Einfluss einer Hochschule auf den Arbeitsmarkt herauszufinden. Der vorgestellte Prototyp soll neben einer professionalisierten Analyse des Verbleibs von Absolvent*innen dabei helfen, die Basis für eine fundierte Impactdebatte (Wo tragen Hochschulen und deren Absolvent*innen dazu bei, das System Wirtschaft aus dem Topmanagement heraus zu prägen?) zu legen sowie zur Debatte über Methodeneinsatz in der Hochschulforschung (Wie können verfügbare Sekundärdaten in der Hochschulforschung verwendet werden (Big Data, Soziale Netzwerkanalyse ...)? beizutragen. Dies trifft auch auf Datenquellen und methodische Ansätze zu, aus denen man mehr über andere Bereiche von gesellschaftlichem Impact über den Teilbereich der Wirtschaft hinaus lernen könnte.

Literatur

- AACSB International (2021). *How AACSB Is Transforming Business School Accreditation*. <https://www.aacsb.edu/insights/publications/reports/transforming-business-school-accreditation> [25.02.2022].
- ATRACK (2018). *Absolvent*innen-Tracking der Universität Wien*. <https://www.qs.univie.ac.at/analysen/absolventinnen-tracking/> [25.02.2022].
- EFMD (2021). *EQUIS STANDARDS & CRITERIA*. https://www.efmdglobal.org/wp-content/uploads/2021_EQUIS_Standards_and_Criteria.pdf [25.02.2022].
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university – industry – government relations. *Research policy*, 29(2), 109–123.
- Beadle, S., Vale P., Mannsberger-Nindl, S., Hannah, A., Zaidi, A., Abdallah, C. & Kottmann, A. (2020). *Mapping the state of graduate tracking policies and practices in the EU Member States and EEA countries – Final Report*, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Council of the EU (2017, 9. Dezember). Recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates (2017/C 423/01), *Official Journal of the European Union*.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Meng, C., Wessling, K., Mühleck, K. et al. (2020). Eurograduate pilot survey: design and implementation of a pilot European graduate survey. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/629271>
- Eurostat (2008). *NACE Rev.2. Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- IBE (2021). *Losy absolwentów szkół zawodowych*, Instytut Badań Edukacyjnych. <https://losy-absolwentow.ibe.edu.pl/project-assumptions/?lang=en> [10.04.2022].
- INSEE (2021). *Un outil d'appariement sur identifiants indirects – L'exemple du système d'information sur l'insertion des jeunes*, Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE). <https://www.insee.fr/fr/information/5398689?sommaire=5398695> [10.04.2022].
- Jungbauer-Gans, M. & Carstensen, J. (2019). *Das Student Life Cycle Panel – Datenbasis für Forschung und Hochschulpolitik* (DZHW Brief 1|2019). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2019.01.dzhw_brief
- Ledermüller, K., Keller, P. & Vettori O. (2022). *Quality Assurance as Impact Monitoring: rethinking high level career tracking*. EAIR 44th Annual Forum, Malta, 04.09.–07.09.2022.
- Lejeune, C., Starkey, K., Kalika, M. & Tempest, S. (2019). The Impact of Business Schools: Increasing the Range of Strategic Choices. *Management international/International Management/Gestión Internacional*, 23(2), 88–98. <https://doi.org/10.7202/1060033ar>
- Meyer, M., & Schachermayer-Sporn, B. (2018). Leaving the Ivory Tower: Universities' Third Mission and the Search for Legitimacy. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 41–60.
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- United Nations (2008). *International Standard Industrial Classification of All Economic Activities (ISIC)*, Rev.4. New York.
- Vettori, O., Haslinger, E. & Ledermüller, K. (2021, 18.–19. November). *Mapping impact through quality assurance: Towards a more investigative QA paradigm*. European Quality Assurance Forum.
- WKO (2022). *Klein- und Mittelbetriebe in Österreich – Definition: Was versteht man unter KMU?*, <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/KMU-definition.html> [10.04.2022].
- WU (Vienna University of Business and Economics) (2019). *Our research impact*. https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/press/Forschung/WU_our_research_impact_broschure_2019.pdf [28.02.2022].
- WU (Vienna University of Business and Economics) (2021). *Our Teaching Impact*. https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/bilder_startseite/news/2021/Teaching_Impact_Map_EN.pdf [28.02.2022].
- WU (Vienna University of Business and Economics) (2022a). *Third Mission Impact Report* https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/about/publications/Impact/WU_3rd_Mission_Report_2021_RZ5-WEB_2__1_.pdf [28.02.2022].
- WU (Vienna University of Business and Economics) (2022b). *Vienna Career Panel Project (ViCaPP)*. <https://www.wu.ac.at/vicapp/project/01> [10.04.2022].

Third Mission an österreichischen Fachhochschulen

Verankerung – Aktivitäten – Darstellung

Daniela Nömeier

Die gesellschaftlichen Erwartungen an eine Hochschule sind in den letzten Jahren stetig gestiegen. Hochschulen betreiben aktuell nicht nur Lehre und Forschung, sondern engagieren sich für die Gesellschaft, bearbeiten praxisrelevante Herausforderungen und geben ihr Wissen nicht nur an ihre eingeschriebenen Studierenden weiter, sondern lassen auch breitere Bevölkerungsschichten daran teilhaben und öffnen ihre Tore für die Öffentlichkeit. Damit einhergehend steigen die Breitenwirkung und Sichtbarkeit von einzelnen Hochschulen, diese können dadurch ihr Standing im Wettbewerb um Studierende und öffentliche Mittel erhöhen.

Alle diese Aufgaben, die über Lehre (erste Mission) und Forschung (zweite Mission) hinausgehen, die aber einen Bezug zu Lehre und Forschung aufweisen, werden als dritte Mission, oder, im Fachjargon etablierter, als *Third Mission* zusammengefasst.

„Die Dritte Mission der Hochschulen befasst sich mit wechselseitigen Interaktionen zwischen der Hochschule und der außerhochschulischen Umwelt. Dabei findet Third Mission vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft statt.“ (Roessler et al., 2015, S. 6)

In der Literatur hat sich eine Dreiteilung der Third Mission etabliert (vgl. Henke et al., 2016): Weiterbildung bzw. Lifelong Learning, Forschungs- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement. Diese Bereiche sind nicht immer klar voneinander trennbar und auch oft nicht klar von den Kernleistungsbereichen einer Hochschule (Lehre und Forschung) abzugrenzen. Überschneidungen sind gerade an Fachhochschulen (in Folge: FH) aufgrund der Praxisorientierung und der engen Verknüpfung mit Unternehmen unvermeidbar (Hachmeister et al., 2016).

Universitäten begannen ausgehend in den 1970er Jahren ihre Zukunft auf eine globalisierte Weltordnung auszurichten und versuchten, durch die Vermarktung von Wissen neue Finanzierungsformen zu finden (Montesinos et al., 2008). Diese Suche nach neuen Finanzierungsquellen mündete vielfach in enge Verbindungen mit privaten Unternehmen, zum Beispiel mittels Auftragsforschung, über Lehrverträge von Personen aus der Praxis, studentische Praktika und dergleichen. (Henke et al., 2017)

Third-Mission-Aktivitäten gehen allerdings deutlich über Kooperationen mit Unternehmen hinaus. Die Verknüpfung von Hochschulen betrifft die Gesellschaft als Ganzes durch soziale Innovationen, regionales Engagement, Weiterbildung oder

Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Partnern (Roessler et al., 2015).¹ Third-Mission-Aktivitäten sollen Vorteile für die Gesellschaft und die Standortgemeinden von Hochschulen bieten, der zusätzliche Nutzen für die Gesellschaft, der sich aus den Lehr- und Forschungsaktivitäten ergibt, steht im Vordergrund (Montesinos et al., 2008).

„When we talk here about the ‘third mission’ of universities, we are talking about how universities consciously and strategically make these societal contributions and it is clear that the last quarter-century has seen increasing emphasis on improving the performance of their ‘third mission’ activities.“ (Zomer & Benneworth, 2011, S. 82)

Dieses Engagement bzw. die wechselseitige Interaktion ist indes nicht neu – Wissenschaftler*innen haben sich von jeher in gesellschaftliche Belange eingebracht und praxisrelevante Lösungen erarbeitet, allerdings meist aufgrund intrinsischer Motivation, und nicht, weil eine strategische Entscheidung ihrer Hochschule oder eine gesetzliche Anforderung dahinter stand (Henke, 2019). (Relativ) Neu ist die wissenschaftliche Betrachtung und die Anerkennung als (gleichwertigen?) dritten Bereich von Hochschulen.

Gesellschaftliches Engagement von Hochschulen ist in Österreich noch gering ausgeprägt, und noch viel weniger ist dieses Engagement in eine strategische Ausrichtung von Hochschulen eingebunden (Berthold et al., 2010; Roessler et al., 2015; Henke, 2019). Auch der Begriff „Third Mission“ selbst ist weder einheitlich definiert noch an österreichischen Hochschulen einheitlich bzw. systematisch etabliert (Henke et al., 2017). Begriffe wie „engagierte Hochschule“, „nachhaltige Hochschule“ oder „entrepreneurial University“ lassen sich im Diskurs finden (vgl. Henke et al., 2015; Henke, 2019). Das Thema ist in Österreich noch relativ wenig untersucht, in Deutschland hingegen gibt es im Vergleich dazu mehr Forschungsergebnisse und entsprechende Literatur, hier ist Third Mission im Hochschulsektor schon seit den 1990er Jahren Gegenstand von Forschungen (Roessler et al., 2015). Konkrete Forschungsfragen sind:

- Wird der Begriff Third Mission bzw. werden allfällige Synonyme von österreichischen Fachhochschulen verwendet?
- Finden sich diese Begriffe in Steuerungs- bzw. Berichtsdokumenten wieder?
- (Wie) Machen österreichische FHs ihre Third-Mission-Aktivitäten sichtbar? (Wie) Werden Third-Mission-Aktivitäten auf den öffentlichen Seiten der FHs dargestellt?

Untersuchungsgegenstand ist der österreichische Sektor der Fachhochschulen, das sind zum aktuellen Zeitpunkt 21 FHs. Die Grundannahme dabei ist, dass Third Mission „passiert“ und nicht systematisch geplant bzw. bewusst entwickelt wird. Die Eingrenzung auf Fachhochschulen wurde deshalb gewählt, weil Universitäten (im

1 Die Grenzen sind allerdings fließend, sowohl was die Abgrenzung zu den klassischen Aufgaben einer Hochschule – Lehre und Forschung – als auch die Bereiche der einzelnen Third-Mission-Aktivitäten untereinander betrifft.

Gegensatz zu FHs) in ihren Leistungsvereinbarungen dazu verpflichtet sind, sich im Bereich Third Mission zu engagieren und soziale/regionale Aktivitäten und Wissenstransfer voranzutreiben. Bei Fachhochschulen ist dies nicht der Fall, hier wird (vermutlich) davon ausgegangen, dass durch die anwendungsorientierte Forschung und Lehre qua Definition ein Austausch mit der Gesellschaft stattfindet.

Fachhochschulen und der Austausch mit der Gesellschaft

Fachhochschulen sind ein relativ junger Hochschultypus in Österreich. Die ersten Fachhochschulen entstanden 1994, einer Zeit, in der der Third-Mission-Diskurs bereits an den heimischen Universitäten angekommen war. Fachhochschulen waren von Beginn an praxis- und anwendungsorientiert ausgerichtet, enge Kooperationen mit Unternehmen hinsichtlich Lehre und Forschung waren Teil des Gründungsgedankens (Jungwirth, 2014). Die Unterscheidung zwischen dem eigentlichen Auftrag einer FH und den Bereichen, die in den Komplex Third Mission fallen, lassen sich hier nicht immer eindeutig treffen. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass unter „anwendungsorientiert“ der Fokus auf die Wirtschaft fällt, Third Mission aber darüber hinaus geht und ganz klar auch die Zivilgesellschaft und ihre Bedürfnisse einbezieht und einen Nutzen für die Gesellschaft leisten will (Roessler et al., 2015). Dieses „Hinauswachsen“ über die wirtschaftlichen Kooperationen, soll es nicht auf Zufall basieren, setzt jedoch eine strategische Entscheidung voraus.

Methodik

Als Untersuchungsmethode wurde ein Screening der Homepages aller 21 österreichischen FHs gewählt samt Textanalyse von online zugänglichen Dokumenten (Mission, Vision, Strategie, Leitbild, Jahresberichte, Projektberichte, Newsbeiträge udgl.). Als Suchkriterien dienten unten angeführte Schlagwörter, die in der aktuellen Third-Mission-Literatur vorrangig Eingang gefunden haben (vgl. Roessler et al., 2015; Henke et al., 2015; 2017; Berthold et al., 2010). So thematisiert Roessler die Begriffe *entrepreneurial university*, *Technologietransfer*, *Patente*, *Spin-off*, *soziales Engagement*, *gesellschaftliches Engagement*, *soziale Verantwortung*, *Wissenstransfer*, *Lifelong learning*, *Entrepreneurship*. Henke analysiert unter anderem die Begriffe *soziale/regionale/nachhaltige Hochschule*, *engaged/responsible/entrepreneurial University*, *Third Mission*, *dritte Mission*, *Spin-off*, *Wissenstransfer*, *Technologietransfer*, *soziales Engagement*, *Weiterbildung*, *Partizipation*, *Entrepreneurship*, *Start-up*. Berthold wiederum geht näher auf die Begriffe *gesellschaftliches Engagement*, *(social) Entrepreneurship*, *Weiterbildung*, *Lifelong learning*, *Wissenstransfer*, *Transferzentrum*, *Gemeinwohl*, *Partizipation* (bzw. *participation*) ein.

Diese Schlagwörter wurden anschließend in drei Kategorien eingeteilt, analog zur Einteilung in drei Kernbereiche von Third Mission (Henke et al., 2016a; 2019) waren

dies: Weiterbildung und Lifelong Learning, Forschungs- und Wissenstransfer und Gesellschaftliches Engagement.² Folgende Schlagwörter wurden gewählt:

- Third-Mission-Begriffe allgemein³
Third Mission, Dritte Mission, soziale/regionale/nachhaltige Hochschule, engaged/responsible/entrepreneurial University
- Weiterbildung und LLL
Weiterbildung, Fortbildung, lebenslanges/lebensbegleitendes Lernen, Lifelong learning
- Forschungs- und Wissenstransfer
Wissenstransfer, Forschungstransfer, Technologietransfer, Transferzentrum, Patente, Start-up, Spin-off, Entrepreneurship
- Gesellschaftliches Engagement
Gesellschaftliches/soziales Engagement, gesellschaftliche/soziale Verantwortung, Gemeinwohl, Partizipation

Zeitraum der Analysen bzw. Screenings war Oktober 2021.

Third Mission in der Strategie

Die Untersuchung der Strategiedokumente⁴ aller Fachhochschulen ergab folgendes Bild: Von 21 FHs hatten nur die Hälfte, nämlich elf, ihre Strategie öffentlich zugänglich gemacht. In diesen elf Dokumenten fanden sich wiederum nur bei vier Fachhochschulen eine Erwähnung von allgemeinen Begrifflichkeiten zu Third Mission. Genannt wurden dabei die Begriffe *Third Mission*, *Entrepreneurial University* bzw. *Nachhaltige Hochschule* (vgl. Tab. 1).

-
- 2 Die Zuteilung der Begriffe erfolgte analog der Einteilung nach Henke et al (2016 – Third Mission bilanzieren, auf den Seiten 27–28).
 - 3 Eine ausführliche Definition der Schlagwörter findet sich bei Henke et al. (2015, S. 17–25). Die einzelnen Schlagwörter bzw. Suchkriterien werden hier nicht mehr inhaltlich erläutert.
 - 4 Das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz sieht für alle österreichischen Hochschulen eine sog. „Qualitätsstrategie“ vor. Diese dient als Entwicklungsrichtung und letztlich als Steuerungsinstrument für die jeweilige Hochschule. Analog zu dieser Grundausrichtung sollen konkrete Maßnahmen abgeleitet werden (vgl. HS-QSG idgF. 2021).

Third Mission in Vision, Mission, Leitbild

Das Screening der Strategiedokumente liefert wenig stichhaltige Anhaltspunkte. Deutlichere Ergebnisse zeigt die Analyse der Dokumente: Werte, Vision, Mission und Leitbild. Hierzu ist festzuhalten, dass diese Bezeichnungen bzw. die Benennung dieser Dokumente selbst sehr uneinheitlich sind. Manche Fachhochschulen haben alle vier dieser sogenannten „Wertedokumente“, manche nur entweder ein Dokument zur Mission bzw. Vision auf ihrer Homepage, manche nur ein Leitbild, das wiederum Teile von Vision und/oder Mission enthält. Einige Fachhochschulen bezeichnen dieses Dokument als „unsere Werte“ (oder ähnlich), worin ebenso manchmal Vision und/oder Mission enthalten sind. Aufgrund der höchst heterogenen Terminologie von Vision/Mission/Leitbild/Wertestatement wurden diese Dokumente in eine Kategorie zusammengefasst und gemeinsam analysiert. Zumindest *eines* dieser Dokumente hat jede FH öffentlich zugänglich gemacht.

Betrachtet man die allgemeinen synonymen Begriffe, die sich unter den Komplex *Third Mission* subsumieren lassen, so ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei der Strategieanalyse: Diese Begriffe finden sich in den sogenannten Wertedokumenten so gut wie gar nicht. Keine einzige FH verwendet den Begriff *Third Mission* bzw. *Dritte Mission*, eine FH verwendet den Begriff *entrepreneurial University* und zwei FHs den Begriff *Nachhaltige Hochschule*. Begriffe wie *soziale Hochschule*, *engaged University* oder *responsible University* kommen ebenso überhaupt nicht vor (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Allgemeine Begriffe zu Third Mission in Wertedokumenten

Fachhochschule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Mission, Vision, Leitbild, Werte auf Homepage	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Third Mission/Dritte Mission																					
Entrepreneurial University																				1	
Soziale Hochschule																					
Engaged University																					
Regionales Engagement																					
Nachhaltige Hochschule			1			1															
Responsible University/Science																					

Was sich allerdings häufig in den Dokumenten Vision/Mission/Leitbild/Wertestatement findet, sind Verweise auf und Umschreibungen von Third Mission, wie zum Beispiel: „Wir leisten einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung“, „Wir sind auf künftige Herausforderungen der Gesellschaft konzentriert“, „Wir orientieren uns an den Bedürfnissen der Gesellschaft“ oder „Wir sind ein aktiver Teil der Gesellschaft“. Mehr als die Hälfte aller Fachhochschulen nimmt in der einen oder anderen Art auf die Gesellschaft Bezug und unterstreicht ihr Engagement und ihren Gestaltungswillen für Herausforderungen der Gesellschaft. Der von der Third Mission geforderte Nutzen für die Gesellschaft wird zumindest als Vorhaben bzw. Ausrichtung bekundet und beschrieben, selbst wenn die klassischen Begrifflichkeiten für Third Mission nicht verwendet werden.

Kommt man wieder von den allgemeinen Bezeichnungen zu den konkreten Begrifflichkeiten in den einzelnen Teilbereichen für Weiterbildung, Forschungstransfer und gesellschaftliches Engagement, so zeigt sich auch hier wieder ein breiteres Segment an Nennungen: So findet sich der Begriff *Weiterbildung* in den gescreenten Dokumenten Vision/Mission/Leitbild/Wertestaments bei elf und der Begriff *lebenslanges Lernen* an sieben Fachhochschulen. *Wissenstransfer* wird von elf FHs verwendet und immerhin 13 Fachhochschulen verwenden Begriffe wie *gesellschaftliche/soziale Verantwortung* bzw. *gesellschaftliches/soziales Engagement*, um sich in diesem Bereich zu positionieren (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Weiterbildung, Forschungs- und Technologietransfer, Gesellschaftliches Engagement in Wertedokumenten

Fachhochschule		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Weiterbildung und LLL	Mission, Vision, Leitbild, Werte auf Homepage	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
	Weiterbildung		1	1	1	2	2	2			1		2	3	1							2
	Fortbildung																					
	Lebenslanges Lernen/lebensbegleitend	1		2		1					1			1	1	2						
Forschungs- und Technologietransfer	Lifelong Learning																	1				
	Transfer*		3				2	1	1	1		2		1	1			5			1	3
	Start up																					
	Spin off																					
	Patente																					
Gesellschaftliches/soziales Engagement	Entrepreneurship																	2				
	Gesellschaftliches/soziales Engagement			1		1			1		1	1	1						1			
	Gesellschaftliche/soziale Verantwortung			3			1			1					1					1		1
	Partizipation																		1			
Gesellschaftliches/soziales Engagement	Gemeinwohl			2			1															

*Forschungs-, Technologie-, Wissenstransfer

Third Mission in Jahresberichten

Jede Fachhochschule ist verpflichtet, einen standardisierten Jahresbericht (der an die zuständige Behörde, die AQ Austria zu legen ist) auf der Homepage zu veröffentlichen. Alle FHs, bis auf eine, kamen dieser Verpflichtung nach. Die Jahresberichte sollen eine Weiterentwicklung in den Bereichen Studium und Lehre, Forschung und Entwicklung, Internationalisierung, Kooperationen und Gender- und Diversitymanagement beschreiben. Aufgrund der vorgegebenen Struktur sind diese Berichte gut miteinander vergleichbar. In 20 analysierten Jahresberichten kamen allgemeine Begriffe für Third Mission nur in fünf davon vor. Eine Hochschule verwendete den Begriff *Third Mission* dreimal in ihrem Jahresbericht, der Begriff *Nachhaltige Hochschule* wurde von einer FH zweimal verwendet. Eine Fachhochschule verwendet die beiden Begriffe *Entrepreneurial University* und *Engaged University* je einmal, zwei weitere Fachhochschulen verwenden je einmal die Begriffe *Third Mission* bzw. *Responsible Research* (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Allgemeine Begriffe zu Third Mission in Jahresberichten

Fachhochschule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Jahresbericht auf Homepage	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Third Mission/Dritte Mission							3				1										
Entrepreneurial University										1											
Soziale Hochschule																					
Engaged University										1											
Regionales Engagement																					
Nachhaltige Hochschule						2															
Responsible University/Science																				1	

Grundsätzlich ergibt sich bei der Untersuchung der Jahresberichte ein ähnliches Bild wie bei den beiden vorhergehenden Analysen von Strategie- und Wertedokumenten: so gut wie kein Niederschlag von allgemeinen Begriffen zu Third Mission.

Ein weitaus vielfältigeres Bild ergibt sich, wenn man wiederum nach konkreten Begrifflichkeiten, die in die einzelnen Teilbereiche der Third Mission fallen, sucht. Am prominentesten ist der Begriff *Weiterbildung* vertreten, dieser findet sich in allen Jahresberichten zusammengezählt insgesamt 263 Mal und wird von 19 Fachhochschulen verwendet. Ebenfalls sehr häufig, wenn auch nicht ganz so oft wie der Bereich Weiterbildung, finden sich Bezeichnungen, die dem Teilbereich Forschungs- und Technologietransfer zugeordnet werden: So kommt der Sammelbegriff *Transfer* (Forschungs-, Technologie- bzw. Wissenstransfer) auf insgesamt 49 Nennungen (von 12 FHs), auf den Begriff *Entrepreneurship* fallen 26 Nennungen (von 10 FHs). Vereinzelt bis gar nicht hingegen werden Begriffe aus dem Teilbereich Gesellschaftliches/Soziales Engagement in Jahresberichten verwendet. Auch Umschreibungen von gesellschaftlichem bzw. sozialem Engagement, wie sie in den Wertedokumenten häufiger zu finden sind, findet man in Jahresberichten sehr wenig (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Weiterbildung, Forschungs- und Technologietransfer, Gesellschaftliches Engagement in Jahresberichten

	Fachhochschule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Jahresbericht auf Homepage	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	
Weiterbildung	Weiterbildung		15	79	4	3	54	9		1	19	4	10	1	1	9	3	7	21	7	1	15
	Fortbildung		1					1	1	2					2		2	2	1			
	Lebenslanges Lernen/lebensbegleitend				5	1		2						1								
	Lifelong Learning				3													4				
Forschungs- und Technologietransfer	Transfer*						2		4	7	8	3	1	3	4	2		2			6	7
	Start up				4		2	1				1			4			1				1
	Spin off				1										1							
	Patente					2													1		1	
Entrepreneurship					2		6	2		3		3		2	1			1			3	3
Gesellschaftliches/soziales Engagement	Gesellschaftliches/soziales Engagement										2	1										
	Gesellschaftliche/soziale Verantwortung							1											1			3
	Partizipation								1													1
Gemeinwohl					1																	
*Forschungs-, Technologie-, Wissenstransfer																						

Third-Mission-Darstellungen auf der Homepage

Wie werden nun tatsächlich umgesetzte Projekte und Aktivitäten, die der Third Mission zuzuordnen sind, kommuniziert und dargestellt? Das Sichtbarmachen von Aktivitäten, welche Fachhochschulen für die Gesellschaft umsetzen, findet – wenig überraschend – sehr uneinheitlich statt. Einige wenige tun dies sehr systematisch, mit einem eigenen Unterpunkt „Third Mission“ auf ihrer Homepage, wo Beispiele guter Praxis dargestellt werden. Manche FHs haben den Überbegriff „Nachhaltigkeit“ gewählt, und kommunizieren unter dieser Rubrik ihre Third-Mission-Aktivitäten, worunter aber eher Aktivitäten zur ökologischen, und weniger zur sozialen Nachhaltigkeit fallen. Wieder einige sammeln unter dem Überbegriff „SDGs“ ihre Aktivitäten.⁵ Ein Drittel der Fachhochschulen (sieben) allerdings hat keine Systematik, unter der Third-Mission-Projekte dargestellt werden, hier findet sich überhaupt nichts zu den genannten Schlagworten.

Betrachtet man zuerst wieder die allgemeinen Begriffe, die sich unter *Third Mission* subsumieren lassen, so lässt sich hier erkennen, dass sich der Begriff *Third Mission* vor allen anderen durchgesetzt hat. *Third Mission* (und nicht etwa *Dritte Mission*) wird von zehn Fachhochschulen insgesamt 26 Mal auf ihren Homepages verwendet. Begriffe wie *Nachhaltige Hochschule* (neun Nennungen von vier FHs), *Entrepreneurial University* (insgesamt acht Nennungen von zwei FHs) oder *Engaged University* (fünf Mal von einer FH genannt) sind hier eindeutig nachrangig (vgl. Tab. 7). Man kann also davon ausgehen, dass der Begriff *Third Mission* sich in der Praxis durchzusetzen beginnt.

Tab. 7: Allgemeine Begriffe zu Third Mission auf der Homepage

Fachhochschule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Homepage	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	
Third Mission/Dritte Mission	1	2		4						1	2			2	1		11				1	1
Entrepreneurial University										6							2					
Soziale Hochschule																			1			
Engaged University										5												
Regionales Engagement												3	1									
Nachhaltige Hochschule										1				1			1			6		
Responsible University/Science																				1	1	

Ein gänzlich anderes Bild zeigt sich, wenn man nicht nach allgemeinen Third-Mission-Begriffen filtert, sondern nach Schlagwörtern zu den drei Teilbereichen. Der Begriff *Weiterbildung* führt hier eindeutig das Ranking an mit über 2.000 Nennungen. So gut wie jede Fachhochschule hat auf ihrer Homepage eine eigene Seite für Weiterbildung und führt dieses Feld meist gleichbedeutend mit ihren anderen beiden Kernprozessen Lehre und Forschung als eigenständiges Geschäftsfeld (vgl. dazu auch Gornik, 2019; Cendon et al., 2020). Das gleiche gilt für den Bereich Forschungs- und Technologietransfer: mit über 800 Nennungen führt hier der Begriff *Start-up*, gefolgt von gut 700 Nennungen für *Entrepreneurship* und schließlich knapp 600 Treffer ent-

5 Dazu ist anzumerken, dass der Begriff *SDG* keine eigene Suchkategorie darstellte und daher auch nicht ausgewertet wurde.

fallen auf den Sammelbegriff *Transfer*. Deutlich weniger prominent sind Aktivitäten im Bereich gesellschaftliches/soziales Engagement nach außen sichtbar dargestellt⁶ (vgl. Tab. 8).

Tab. 8: Weiterbildung, Forschungs- und Technologietransfer, Gesellschaftliches Engagement auf der Homepage

	Fachhochschule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
	Homepage	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Weiterbildung	Weiterbildung	85	49	92	115	48	85	57	106	34	502	171	75	100	34	90	55	291	23	65	12	
	Fortbildung	12	12	2	13	3	29	15	4	11	45	15	10		2	4	6	55	22	9	8	
	Lebenslanges Lernen/lebensbegleitend	4	1	1	3	8	6	5	5	9	9	18	12	5	1	3		42		13	3	
	Lifelong Learning		3	1	2	2	6	5			10	53	2		1	2		59		5	1	
Forschungs- und Technologietransfer	Transfer*	2	14	32	18	13	30	12	38	82	63	52	31	8	5	5	4	127	14	4	37	
	Start up	4	13	50	22	41	9	58	23	142	167	42	18	33	1			119	52	1	19	
	Spin off		2	1					9	3	1	13	5		2			8		3		
	Patente	4	2		4		1		4	4	3	23	15	5	4	1		95		11	1	9
	Entrepreneurship	2	2	14	16	18	58	25	56	73	21	133	38	64	24	5		92	1	38	3	22
Gesellschaftliches/soziales Engagement	Gesellschaftliches/soziales Engagement	2	1	3		1		1	4	1	18	3	5	2		2		10		4	3	
	Gesellschaftliche/soziale Verantwortung	4	3	10	7	1	3	6	4	1	20	4	4	6				32		13	1	4
	Partizipation		1		21	4	3	13	18	18	35		9	9	3		1	55	14	2	5	5
	Gemeinwohl			14	19	2	1	5	2	1	4		1					11		4		
*Forschungs-, Technologie-, Wissenstransfer																						

Die Häufigkeit und die Auswahl der Darstellung der Projekte und Aktivitäten sind nicht verwunderlich. Forschung (bzw. in Folge der Forschungstransfer) und Weiterbildung stellen die Kernkompetenzen einer Fachhochschule und somit eigene Geschäftsfelder dar. Für den Bereich Forschung gibt es zudem zahlreiche gesetzliche Vorgaben für Leistungsmessung und Reporting. Mit exzellenter Forschung *will* eine Fachhochschule ihr Bild und ihre fachlichen Schwerpunkte nach außen tragen und sowohl Studierende als auch Auftraggeber aus der Wirtschaft anziehen. Das gleiche gilt für die Weiterbildung (obgleich sie für Fachhochschulen keine verpflichtende Leistung darstellt). Diese Angebote müssen für Außenstehende sichtbar sein, da sie verkauft und gebucht werden sollen. Anders sieht es für den dritten Teilbereich der Third Mission, dem gesellschaftlichen Engagement, aus. Hier *kann*, muss sich eine Fachhochschule aber nicht betätigen. Dieses Engagement bringt keine zusätzlichen Einnahmen, sondern ist im Gegenteil meist mit Kosten verbunden. Der damit einhergehende mögliche Reputationsgewinn und die damit verbundene erhöhte Attraktivität der eigenen Organisation für potentiell Studierende und Lehrende/Forschende wird wahrscheinlich derzeit noch als (zu) gering betrachtet.

Fazit und Ausblick

Die Frage, ob österreichische Fachhochschulen den Terminus Third Mission bzw. synonyme Termini verwenden bzw. ob diese strategisch und/oder in ihren Wertedoku-

6 Der Begriff Partizipation findet sich relativ häufig, darunter wird jedoch meist die Partizipation der eigenen Mitarbeiter*innen verstanden und nicht die Partizipation der Gesellschaft.

menten verankert sind, muss differenziert betrachtet werden. Geht es um Verwendung von Third Mission (und Synonymen) als *Begriff per se*, so muss diese Frage eindeutig verneint werden. Die klassischen Begriffe aus der Literatur werden so gut wie nicht verwendet. Allerdings finden sich in Dokumenten wie Vision/Mission/Leitbild/Werte fallweise in anderen Worten ein Bekenntnis zu gesellschaftlicher Verantwortung bzw. ein Bezug auf die Gesellschaft. Die Analyse der Strategie- und Wertedokumente hat zudem gezeigt, dass es in diesem Bereich sehr unterschiedliche Formate gibt (keine einheitlichen Strategiedokumente, Vision, Mission etc.) und deren Darstellungen teilweise stark voneinander abweichen oder teilweise gar nicht existieren.

Die Frage nach der strategischen Verankerung kann insofern bejaht werden, wenn man die konkreten Teilbereiche der Third Mission, nämlich Weiterbildung, Forschungs- und Technologietransfer bzw. gesellschaftliches Engagement betrachtet. Hier stechen besonders Weiterbildung und Forschungstransfer hervor, da diese beiden Bereiche (gemeinsam mit der Lehre, die nicht zur Third Mission zählt), das Kerngeschäft einer Fachhochschule ausmachen. Eine Abgrenzung zur Third Mission ist, wie bereits beschrieben, gerade in diesen beiden Bereichen meist schwer zu treffen. Vernachlässigt wird das gesellschaftliche bzw. soziale Engagement. Sehr wenige Fachhochschulen nehmen in ihren Strategie- bzw. Wertedokumenten konkret darauf Bezug.

Die Frage nach einer einheitlichen Verwendung der Begrifflichkeiten im Sektor hinsichtlich Third Mission muss verneint werden. Der Begriff Third Mission wird generell selten verwendet, scheint sich aber im Vergleich zu anderen synonymen Begriffen wie Entrepreneurial/Engaged University, soziale/nachhaltige Hochschule durchzusetzen, diese Begriffe kommen entweder überhaupt nicht oder höchst selten vor. Das ist ein Hinweis, dass sich der Terminus *Third Mission* langsam aber doch von rein theoretischen Abhandlungen in die Praxis sickert und dort verwendet wird. Es empfiehlt sich hier, beim Terminus *Third Mission* zu bleiben und diesen stärker zu propagieren, da sich gezeigt hat, dass – von mehreren möglichen Begriffen – dieser am häufigsten verwendet wird. Was allerdings sichtbar geworden ist, dass Hochschulen, auch ohne Bezug auf allgemeine theoretische Begrifflichkeiten, mit anderen Worten ihren Bezug zur Gesellschaft beschreiben und darstellen.

Bei der Frage ob bzw. wie Aktivitäten im Bereich Third Mission auf den Homepages der einzelnen Fachhochschulen dargestellt werden, muss die Antwort zweigeteilt ausfallen. Es gibt auf der einen Seite ein hohes Aktivitätsniveau und sehr gute Darstellungen bzw. Berichterstattung in den Bereichen Weiterbildung und Forschungstransfer bei allen Fachhochschulen. Aktivitäten und Projekte in diesen beiden Bereichen sind gut zu finden, gut aufbereitet und dargestellt und zeigen Zielsetzung und Schwerpunkte der einzelnen Fachhochschulen. Anders das soziale bzw. gesellschaftliche Engagement: Hier zeigen nur vereinzelt FHs ihre Ergebnisse auf ihren Homepages, und diese sind teilweise schwer zu finden und nicht einheitlich dargestellt (Newsbeiträge, Projektberichte, Unterseiten ...).

Während also Fachhochschulen ihre Forschungs- und Weiterbildungsaktivitäten regelmäßig erfassen und veröffentlichen (müssen), werden Aktivitäten des gesell-

schaftlichen und sozialen Engagements entweder gar nicht oder höchst unsystematisch erfasst und nach außen kommuniziert (vgl. auch Henke & Schmid, 2016; Henke et al., 2017). Aus den Ergebnissen (Tab. 8) lässt sich allein aus der zahlenmäßigen Nennung erkennen, dass Aktivitäten, die das gesellschaftliche bzw. soziale Engagement einer FH darstellen, zwar vorkommen, aber weitaus weniger Bedeutsamkeit in der Darstellung erhalten als die anderen beiden Bereiche.

Die in der Literatur beschriebenen drei klassischen Kernbereiche der Third Mission – *Weiterbildung, Forschungs-/Wissenstransfer und gesellschaftliches Engagement* – zeigen an den Fachhochschulen in den Bereichen Forschung und Weiterbildung große Überschneidungen. Fachhochschulen betreiben folglich aktiv Third Mission aufgrund ihrer angewandten Forschung, und das bereits seit ihrer Gründung (vgl. dazu auch Roessler et al., 2015). Das trifft – wenngleich erst seit kürzerer Zeit – auch auf den Bereich Weiterbildung zu. Von der vorherrschenden Theorie aus betrachtet, werden diese Aktivitäten allerdings der Third Mission zugeordnet. Einzig im Bereich gesellschaftliches Engagement finden sich keine bis wenig genuine Überschneidungen mit dem Kerngeschäft einer Fachhochschule. Deshalb zeigt sich auch in diesem Bereich die geringste Sichtbarkeit.

Zusätzliche Gründe für die unterrepräsentierte Darstellung von Aktivitäten im sozialen Bereich könnten auch sein, dass sie meist von unterschiedlichen Akteur*innen ausgehen und nicht zentral erfasst werden. Oft wissen Personen von anderen internen Abteilungen oder Departments nicht, welche Aktivitäten im gesellschaftlichen/sozialen Bereich von der eigenen Fachhochschule erbracht worden sind (vgl. dazu auch Henke et al., 2016). Nicht alle Akteur*innen sehen die Wichtigkeit von öffentlicher Darstellung von sozialen Projekten gleichermaßen oder scheitern schlicht aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen und hohem Verwaltungsaufwand.⁷

Fachhochschulen leisten viel mehr für die Gesellschaft, als sie nach außen kommunizieren. Sie schlagen sich hier unter Wert und verkennen das Potential einer guten Third-Mission-Berichterstattung. Will man diese ausbauen und besser und vor allem systematisch erfassen, so sollte der Bereich des gesellschaftlichen und sozialen Engagements die gleiche strategische Wertigkeit erhalten wie Forschungstransfer und Weiterbildung.

Hilfreich für die Erfassung von Engagement und Leistungen im sozialen Bereich wäre eine kontinuierliche Dokumentation. Einfach zu bedienende Third-Mission-Datenbanken, die mit bereits vorhandenen Erfassungs- und Reportingsystemen gekoppelt sind, könnten hier Abhilfe schaffen. Derzeit ist damit noch ein großer Aufwand verbunden, da die meisten Daten (noch) nicht zentral erhoben werden bzw. keine einheitlichen Kennzahlen definiert sind. Eine kontinuierliche Dokumentation und die Darstellung der Aktivitäten auf der Homepage unter einer „Third Mission“-Rubrik könnte die Lücke der „Unsichtbarkeit“ füllen. Auch könnten die 17 Ziele der UN-SDGs hier ein gutes (und vergleichbares) Analyseraster darstellen, nach denen

⁷ Dies war Ergebnis einer vorangegangenen Studie zum Thema Third Mission an österreichischen Fachhochschulen (vgl. Gaisch & Nömeier, 2019).

sich FHs in ihrer Berichterstattung orientieren können. Eine mögliche einheitliche Reportingstruktur könnte zudem die kommende EU-Richtlinie zur Nachhaltigkeitsberichterstattung (CSRD), die auch für die meisten FHs gültig sein wird, bieten. Durch die Einteilung in drei Bereiche der Nachhaltigkeit – ökonomisch, ökologisch und sozial – könnte speziell die soziale/gesellschaftliche Berichterstattung Aufwind erhalten.

Literatur

- Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, Internationale Praxis*. Stifterverband.
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A. & Wilkesmann, U. (2020). *Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung*. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 17–38). Münster: Waxmann.
- Gaisch, M. & Nömeier, D. (2019). *Third Mission Activities at Austrian Universities of Applied Sciences: Results from an Expert Survey*. https://www.researchgate.net/publication/335403806_Third_Mission_Activities_at_Austrian_Universities_of_Applied_Sciences_Results_from_an_Expert_Survey
- Gornik, E. (2019). Die Entwicklung und Bedeutung von Lifelong Learning und Weiterbildung im Hochschulsektor – mit einem Fokus auf die österreichischen Fachhochschulen. In *Proceedings, Konferenz: „Coming Soon – the Future of Work, Education & Living“* (S. 95–108). Linz: Trauner Verlag. https://www.fh-ooe.at/fileadmin/user_upload/fhooe/ueber-uns/kongresswesen/2019/Comingsoon/docs/fhooe-wels-25Jahre-Proceeding_2019o83o_FINAL_WEB.pdf
- Hachmeister, C.-D., Möllenkamp, M., Roessler, I. & Scholz, C. (2016). *Katalog von Facetten von und Indikatoren für Forschung und Third Mission an Hochschulen für angewandte Wissenschaften*. CHE Arbeitspapier 189.
- Henke, J. (2019). *Third Mission als Organisationsherausforderung. Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissenschaftsmanagement*. Berlin
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2015). *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*. HoF-Arbeitsbericht 2/15.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2016). *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*. HoF-Handreichung Nr. 8. Halle-Wittenberg.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2017). *Mission die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berlin.
- Henke, J. & Schmid, S. (2016). Perspektiven der Third Mission in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse aus Fallstudien. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 1/2016, 62–75.
- Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (2021). online zugänglich unter: RIS – Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 06.10.2022 (bka.gv.at).

- Jungwirth, W. (2014). Wie alles begann. In H. Holzinger & K. Koleznik (Hrsg), *20 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Rolle und Wirkung* (S. 17–21). Wien.
- Montesinos, P., Carot, J.M., Martinez, J.-M. & Mora, F. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher Education in Europe*, 33(2), 259–271. <https://doi.org/10.1080/03797720802254072>
- Roessler, I., Duong, C. & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. CHE Arbeitspapier Nr. 182. Gütersloh
- Zomer, A. & Benneworth, P. (2011). The rise of the university's Third Mission. In J. Enders, H. de Boer & D. Wersterheijden (Hrsg.), *Reform on Higher Education in Europe* (S. 81–101). Rotterdam: Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0_6

Der Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Spannungsfeld von Sicherheit und Unsicherheit

Ein Bericht aus dem laufenden Forschungsprojekt *TheoPrax* des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Bernadette Strobl & Wilfried Datler

1. Einführung

Befasst man sich mit dem sogenannten ‚Theorie-Praxis-Problem‘ und dessen Berücksichtigung bei der Gestaltung von Studien und Lehrgängen, die im Hochschul- und postgradualen Bereich angesiedelt sind, so liegt es nahe, sich mit einzelnen Curricula und den darin enthaltenen Ansprüchen näher zu befassen. Wendet man sich Curricula von Studien oder Lehrgängen zu, die der Arbeit in psychosozialen Feldern gewidmet sind, so stößt man immer wieder auf Formulierungen, denen zufolge Studierende dazu qualifiziert werden sollen, Praxis in wissenschaftlich fundierter Weise zu leisten. Zugleich lässt sich dem aktuellen professionstheoretischen Diskurs entnehmen, dass es für die Orientierung von Praxis an Theorie einiger komplexer Fähigkeiten bedarf, welche im Kontext universitärer Ausbildungsgänge nicht selbstverständlich entwickelt werden (können). Dies liegt mitunter an der grundsätzlichen Schwierigkeit, psychosoziale Praxissituationen an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren bzw. durch wissenschaftliche Theorien und Konzepte zu legitimieren, da psychosoziale Praxis in hohem Ausmaß von Unsicherheit, Komplexität, Instabilität, Einzigartigkeit und Entscheidungsdruck geprägt sind.

Während in einschlägigen Publikationen der Anspruch erhoben wird, professionell Tätige sollten berufliche Praxis an wissenschaftlichen Theorien orientieren und in der Lage sein, darüber Auskunft zu geben (Oevermann, 1996; Altrichter, 2000; Neuweg, 2000; Heid, 2015; Helsper, 2021), gilt es zugleich darauf hinzuweisen, dass dieser Anspruch selbst in Hinblick auf einzelne Praxissequenzen oder Praxisdimensionen nur dann eingelöst werden kann, wenn psychosozial Tätige über mehrere – zum Teil komplexe – Kompetenzen verfügen:

1. Psychosozial Tätige müssen zunächst die Fähigkeit ausgebildet haben, ihre Praxis – zumindest in manchen Situationen – an wissenschaftlichen Theorien oder Konzepten zu orientieren. Das ist keineswegs einfach, wenn man etwa bedenkt, dass sich psychosozial Tätige über weite Strecken an impliziten Theorien orientie-

- ren, die keineswegs den Kriterien wissenschaftlicher Theorien zu genügen haben (Neuweg, 2002). Dazu kommt, dass sich jede Praxissituation als einmalig, unvorhersehbar und komplex erweist und die Orientierung an Theorien oder Konzepten schon alleine deshalb keiner simplen Anwendungslogik folgt (Fischer, 2010; Cramer et al., 2019; Rothland, 2020; Neuweg, 2021).
2. Sollen psychosozial Tätige über die Orientierung ihrer Praxis an wissenschaftlichen Theorien oder Konzepten Auskunft geben können, müssen sie weiters eine realitätsnahe und bewusst verfügbare Vorstellung davon entwickelt haben, in welchen Praxissituationen sie sich in welcher Hinsicht an welchen Aspekten wissenschaftlicher Theorien orientieren.
 3. Psychosozial Tätige müssen ihre Vorstellungen über die Orientierung ihrer Praxis an wissenschaftlichen Theorien oder Konzepten schließlich so präzisiert und sprachlich besetzt haben, dass ihre verbal zum Ausdruck gebrachten Vorstellungen für Außenstehende nachvollziehbar werden. Um darlegen zu können, in welcher Weise sich psychosozial Tätige in einer konkreten Praxissituation an einer wissenschaftlichen Theorie orientierten, bedarf es demnach einer *mentalen Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien* sowie der Fähigkeit, (a) zumindest Grundzüge der Theorie, an der sie sich orientierten, darzustellen, (b) ihr Handeln adäquat zu beschreiben und (c) die besondere Art des Zusammenhangs von Theorie und Praxis unter dem Aspekt der *Orientierung von Praxis an Theorie* sprachlich so zu erläutern, dass dieser von Außenstehenden nachvollzogen werden kann (Strobl & Datler, 2021).

Während in den Curricula vieler Lehrgänge und Studien die Vermittlung der Fähigkeit, Praxis an wissenschaftlichen Theorien oder Konzepten zu orientieren, behauptet wird, besteht – im Sinne der Spannung „zwischen Auftrag und Umsetzung“ (Pausits, 2019) – Unsicherheit darüber, ob oder in welchem Ausmaß diese Ansprüche auch eingelöst werden. Überdies bleibt unklar, welcher Lehr-Lern-Prozesse es in Hinblick auf die Vermittlung professioneller Kompetenzen, die soeben skizziert wurden, bedarf.

2. Forschungsprojekt TheoPrax und Fragestellungen

Im laufenden Forschungsprojekt *TheoPrax* des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien wird die Annahme untersucht, dass es (a) spezifischer Bemühungen und Anstrengungen bedarf, um die Fähigkeiten zu entwickeln, sich in der psychosozialen Praxis zumindest in einzelnen Situationen an Theorien und Konzepten zu orientieren sowie exemplarisch darüber Auskunft geben zu können, und dass (b) in Aus-, Fort- und Weiterbildungen spezifisch an der Entwicklung dieser Fähigkeiten gearbeitet werden muss, wenn entsprechende Professionalisierungsprozesse gelingen und zum Tragen kommen sollen.

In der Absicht, dies genauer zu untersuchen, werden im Projekt die folgenden Fragestellungen verfolgt:

1. Welche Antworten geben psychosozial tätige Personen, wenn sie in einer Interviewsituation gebeten werden, eine Theorie oder ein Konzept zu nennen, welche oder welches ihnen hilft, bestimmte Situationen besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen (a) der Qualität der Darlegungen im Interview zur praxisleitenden Bedeutung der genannten Theorie bzw. des genannten Konzepts am Beispiel einer konkreten Praxissituation und (b) den bislang absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozessen der Interviewten?

Der Antwort auf die erste Fragestellung soll zunächst entnommen werden können, ob die befragten Personen eine *wissenschaftliche* Theorie oder ein *wissenschaftliches* Konzept nennen. Ist dies nicht der Fall, so kommt darin zunächst zum Ausdruck, dass es für jene Befragten gar nicht naheliegend oder gar selbstverständlich ist, an *wissenschaftliche* Theorien oder Konzepte zu denken, wenn sie nach der Orientierung ihrer Praxis an Theorien oder Konzepten gefragt werden.

Nennen die Befragten eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept, so wird in der weiteren Analyse der Frage nachgegangen, welche *Vorstellung* sie von der praxisleitenden Bedeutung dieser Theorie oder diesem Konzept unter Bezugnahme auf eine konkrete Praxissituation in welcher Qualität *zum Ausdruck bringen*. Ist es manchen psychosozial Tätigen nicht oder nur auf einem geringen Qualitätsniveau möglich, eine solche Vorstellung zum Ausdruck zu bringen, so weist dies darauf hin, dass sich diese Befragten zumindest in der spezifischen Interviewsituation keiner mentalen Struktur bedienen können (und eine solche vielleicht auch gar nicht ausgebildet haben), die es ihnen ermöglicht, an auch nur *einem* frei gewählten Beispiel einen klaren Zusammenhang zwischen *einer* beliebig gewählten Theorie (oder *einem* beliebig gewählten wissenschaftlichen Konzept) und der Gestaltung *einer* beliebig gewählten Praxissituation herzustellen und zu erläutern.

Wollte man wissen, ob sich die Befragten in der referierten Situation tatsächlich an der genannten Theorie oder am genannten Konzept in der referierten Weise orientierten, oder wäre man daran interessiert, herauszufinden, welche Theorien oder Konzepte insgesamt für die Gestaltung von psychosozialer Praxis von den Befragten für wichtig erachtet werden, so müsste man eine andere Art von Befragung oder Untersuchung konzipieren und realisieren.

3. Datenerhebung

In einer *ersten Phase* des Projekts kommt das „Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien (WIRTH)“ zum Einsatz, das im Rahmen des Projekts entwickelt wurde. Psychosozial Tätige werden im Interview gebeten, eine Theorie (oder ein Konzept) zu nennen und unter Bezugnahme auf eine selbstgewählte Arbeitssituation darzulegen, in welcher Hinsicht die Bezugnahme auf die genannte Theorie (oder das genannte Konzept) in dieser konkreten Situation für ihr Verstehen, Entscheiden oder weiteres Handeln hilfreich war (Strobl & Datler,

2020, S. 210). Die Qualität der Ausführungen wird unter Zuhilfenahme eines eigens entwickelten Ratingsystems bestimmt. Darüber hinaus werden im WIRTH-Interview unterschiedliche Informationen über bisher absolvierte Aus-, Fort- und Weiterbildungen eingeholt – in Verbindung mit Einschätzungen darüber, in welcher Weise diese Aus-, Fort- und Weiterbildungen als hilfreich oder weniger hilfreich für die Entwicklung der Fähigkeit erlebt wurden, Praxis theoriegeleitet zu gestalten.

Bislang wurden in unterschiedlichen Etappen der *ersten Projektphase* 159 WIRTH-Interviews mit Personen durchgeführt, die unterschiedliche universitäre und außer-universitäre Aus- und Weiterbildungen absolviert haben sowie in verschiedenen psychosozialen Feldern professionell tätig sind (z. B. als Lehrer*innen, Psychagog*innen, Elementarpädagog*innen, Psychotherapeut*innen, Sozialpädagog*innen).

Für eine *zweite Phase* des Projekts sind vertiefende Interviews mit ausgewählten Personen geplant, mit denen bereits in der ersten Phase des Projekts WIRTH-Interviews geführt wurden. In diesen vertiefenden Interviews wird es genauer um die Erfahrungen gehen, die im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen gemacht wurden. Die Auswertungen der Interviews werden in beiden Projektphasen mit Informationen über die curriculare Struktur von absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Beziehung gesetzt.

Im Unterschied zu Ansätzen der Hochschulforschung, in denen zur Untersuchung von akteur*innenzentrierten Perspektiven primär quantitative Erhebungen vorgenommen werden, kommen im vorliegenden Projekt auch qualitative Auswertungsmethoden zum Einsatz, die Rückschlüsse auf erfolgreich eingesetzte Lehr-Lern-Formate und Professionalisierungsprozesse erlauben.

4. Auswertung und erste Ergebnisse

Im Fokus der bisherigen Auswertungen steht jener Teil der WIRTH-Interviews, welcher der Erhebung der mentalen Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorie dient. In diesem Teil werden psychosozial Tätige nach einer Theorie oder einem Konzept (und in weiterer Folge nach der Kernaussage dieser Theorie oder dieses Konzepts) gefragt, welche oder welches ihnen in ihrer beruflichen Praxis hilft, bestimmte Situationen besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen. In einem zweiten Schritt werden sie gebeten, anhand einer konkreten Praxissituation darzulegen, in welcher Weise sie sich in der geschilderten Situation an der von ihnen genannten Theorie oder dem von ihnen genannten Konzept orientiert haben.

4.1 Zur ersten Fragestellung

Im Zuge bisheriger Auswertung entstand der Eindruck, dass die Befragten die Frage nach einer praxisleitenden Theorie oder einem praxisleitenden Konzept höchst unterschiedlich zu erleben scheinen.

Auf der einen Seite nennen manche der Befragten ohne große Mühe oder ohne viel überlegen zu müssen Theorien oder Konzepte, die aus ihrer Sicht in einzelnen Situationen hilfreich für die Gestaltung ihrer Praxis sind. Folgende Beispiele aus WIRTH-Interviews mit Befragten unterschiedlicher Berufsgruppen sollen angeführt werden:

Ja, ich könnte einige nennen. Aber eine Theorie, die mich seit einem halben Jahr oder so beschäftigt, ist die gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg. (Interview BA_L-U3_BM)

Was mir jetzt als erstes einfällt, ahm ist das ahm Übertragungs- und Gegenübertragungs-Konzept von Betty Joseph, das mir in vielen Situationen geholfen hat, ah die verborgenen Bedeutungen in der Aktion mit Patient*innen und ihre Inszenierung von Beziehungserfahrungen von Patient*innen zu verstehen und damit auf eine andere Art und Weise umzugehen. (Interview BS4-PaPth4-ÖAGG1)

Äh prinzipiell die Theorie der antiautoritären Erziehung nach Neill. (Interview SMP_SP-KJH1_BISP1)

Ahm, naja ich arbeite psychoanalytisch-pädagogisch, ahm das heißt ich gehe davon aus, dass es das Unbewusste gibt, ich gehe davon aus, dass es Übertragung gibt und Gegenübertragung und das sind so meine, meine Konzepte, an denen ich mich festhalte. (Interview BA_P3_MBI)

Auf der anderen Seite scheint die Frage nach einer praxisleitenden Theorie oder einem praxisleitenden Konzept bei einem Teil der Befragten Unsicherheit oder Scham auszulösen. Exemplarisch werden solche Antworten angeführt:

Es ist schwierig. Also wir haben in unserer Ausbildung irrsinnig viel gelernt, ahm spezielle Theorien – es ist schwierig, die komplette Theorie anzuwenden. Also bei mir ist es eher Intuition. Ahm ja, bei uns ist es einfach ja hinspüren. (Interview SMP_SP-KJH2_BISP2)

Ich muss ganz ehrlich sagen, es tut mir echt leid, aber nein. Also ich könnte die Frage jetzt nicht beantworten. (Interview BA_L-U8_ASB)

Eine Theorie? Das heißt, aus aus aus aus der Ausbildung heraus, die ich als Lehrerin auf der Pädagogischen Akademie eine Theorie, die mir hilft, hier Umsetzung/ (Pause). Gar keine, Entschuldigung. Nein, gar nicht. (Interview BA_L_PH11_EC)

Darüber hinaus zeigt sich eine weitere Tendenz: Manche Personen scheinen die Fragestellung gar nicht mit dem Anspruch zu verbinden, wissenschaftliche Theorien oder Konzepte anzugeben. Sie nennen vielmehr Schlagworte oder Leitsätze, die in den Bereich der Alltagstheorien, subjektiven Theorien und persönlichen Überzeugungen fallen. Mit einem gewissen Maß an Selbstzufriedenheit und Sicherheit erläutern sie alltagstheoretische Vorstellungen, an welchen sie sich in ihrer Tätigkeit orientieren würden. Teilweise bringen sie dabei die Überzeugung zum Ausdruck, dass

die Orientierung von Praxis an Theorie Unsinn oder schlichtweg unmöglich sei. Sie begründen dies mit der Einzigartigkeit von Praxissituationen, die eine Orientierung an Theorie verunmögliche. Mitunter wird dabei von einem technologischen Verständnis von Theorie ausgegangen, welche aus der Sicht der Befragten „Rezepte“ für das eigene Handeln liefern sollte. Sie berichten von ihren Erfahrungen, dass Theorien und Konzepte in keinerlei Weise hilfreich für ihre Gestaltung von Praxis seien und versuchen teilweise die Interviewer*innen darüber aufzuklären. Die folgenden Beispiele illustrieren diese Tendenz:

Ich arbeite nicht nach einer Theorie oder einem Konzept, sondern ich schaue mir an, was brauche ich für das Kind gerade. (Interview BA_L-PH8_EC)

Also es gibt sicher nichts, was bei uns, irgendwie den größten Einfluss haben, wir versuchen einfach nette, anständige Menschen zu sein mit den Kindern, das ist wirklich der Grundsatz. Also, es ist nichts theoriegeleitet. (Interview BA_L-PH3_BMB)

Bevor ich jetzt auf die Frage eingehe. Ich habe ein bisschen Probleme mit dem Wort Theorie, weil ich bin so in der Praxis mittendrin. Ich kann mit Theorie nicht arbeiten. Ich habe wirklich praxisorientiertes Handeln und daher tue ich mich auch ein bisschen mit dem Begriff schwer. (Interview BA_L-PH18_MB)

Also es gibt verschiedene Theorien und Konzepte, aber ich muss ganz ehrlich sagen, ich würfle mir das selber zusammen, wie es passt. Ich finde, man kann man lernt Theorien, das lernt man an der Universität (...) aber es war, du schaust ja zuerst, es geht in der Arbeit primär um die Kinder. Also das das praktische Handeln und Arbeiten und da habe ich mich jetzt auch letztens mit jungen Kolleginnen unterhalten, (...) das, was wir auf der PÄDAK gelernt haben, aber das liegt auch bei mir schon sehr lange zurück (*lacht*) natürlich und ich kann mich nicht mehr an alles erinnern, aber das, was ich hier mache tagtäglich, das ist alles gewachsen im Laufe der Jahre. Ich glaube nicht, dass ich viel von dem, was ich gelernt habe, sei es jetzt ahm auf der PÄDAK oder in irgendwelchen Seminaren, (...) nein, das ist alles das ist alles Selbst/ahm -erfahrung, die ich da gesammelt habe im Laufe der Jahre oder Austausch mit Kolleginnen, die vielleicht schon älter waren, dienstälter waren und mir da gute Tipps gegeben haben. Also ich glaube nicht, dass das, was ich auf der PÄDAK gelernt habe, diese geringe Praxiszeit, die ich dort auch hatte, in irgendeiner Form etwas zu tun hat, wie ich heute unterrichte, ganz bestimmt nicht. (Interview BA_L-PH11_EC)

Die sich abzeichnenden Tendenzen werden in der Diskussion (s.u.) erneut aufgegriffen und mit Auswertungsergebnissen zur zweiten Fragestellung in Zusammenhang gebracht.

4.2 Zur zweiten Fragestellung

Jener Teil des WIRTH-Interviews, in dem es um die Nennung einer Theorie bzw. eines Konzepts und die Darlegung der praxisleitenden Bedeutung anhand eines Pra-

xisbeispiels geht, wird zudem anhand eines Ratingverfahrens ausgewertet. Dabei wird die Qualität der Ausführungen in Hinblick auf fünf Dimensionen im Forscher*innenteam geratet (Strobl & Datler, 2021, S. 91):

1. *Nennung* einer wissenschaftlichen Theorie oder eines wissenschaftlichen Konzepts
2. *Qualität* der Darstellung der Theorie/des Konzepts
3. Darstellung einer *konkreten Praxissituation*
4. Herstellen eines *Bezugs* zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation
5. Darstellung der *praxisleitenden Bedeutung* der Theorie/des Konzepts.

Wird eine wissenschaftliche Theorie oder ein wissenschaftliches Konzept genannt, so werden für die geratete Qualität der Ausführungen in Hinblick auf die Dimensionen 2 bis 5 jeweils Punkte zwischen 0 und 4 vergeben. Die Auswertung des Datenmaterials wurde in Verbindung mit vier Rater*innen nach Erhebung der Interrater-Reliabilität sowie in Phasen der kommunikativen Validierung mit dem Zentrum für Weiterbildung der KPH Wien/Krems unter der Leitung von Tamara Katschnig durchgeführt. Im Ratingteam wurde ein zufriedenstellender Cronbachs Alpha Wert von 0.926 erreicht (Katschnig & Geppert, 2017, S. 5). Die Ratings der bislang geführten WIRTH-Interviews verweisen auf zweierlei:

1. Aus der Untersuchung der Interviews wird erkennbar, dass in Hinblick auf die Fähigkeit, im Interview die praxisleitende Bedeutung einer Theorie für die Gestaltung einer konkreten Praxissituation darzulegen, *deutliche Unterschiede zwischen den Berufsgruppen* bestehen. Dieses Ergebnis deutet auf einen Zusammenhang zwischen dieser Fähigkeit und den jeweils absolvierten Aus- und Weiterbildungen hin und stützt die Annahme, dass es (a) einiger Bemühungen und Anstrengungen bedarf, um die Fähigkeiten zu entwickeln, sich in der praktischen Tätigkeit zumindest in einzelnen Situationen an Theorien und Konzepten orientieren sowie exemplarisch darüber Auskunft geben zu können, und dass (b) in Aus-, Fort- und Weiterbildungen spezifisch an der Entwicklung dieser Fähigkeiten gearbeitet werden muss, um entsprechende Professionalisierungsprozesse anzuregen.
2. Die Fähigkeit, die mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung einer wissenschaftlichen Theorie (oder eines wissenschaftlichen Konzepts) im Interview zumindest für eine ausgewählte Praxissituation verbalisieren zu können, weisen insbesondere Personen auf, welche Studien und Lehrgänge sowie Fort- und Weiterbildungen absolviert haben, in denen eine kontinuierliche Reflexion und Bearbeitung von Praxis unter expliziter Bezugnahme auf Theorien durch den Einsatz spezifischer Lehr-Lern-Formate breiter Raum gegeben wird. Diese Befragten sind in der Interviewsituation in der Regel in der Lage, auf deutlich höherem Qualitätsniveau exemplarisch Auskunft über die Orientierung ihrer Praxis an Theorie zu geben als Personen, die solche spezifischen Lernprozesse im Rahmen von Aus- und Weiterbildung nicht durchlaufen haben.

Diese Tendenzen korrelieren mit den folgenden Beobachtungen: Manche Interviewte erleben die Bitte, die Orientierung ihrer Praxis an Theorie an einem Beispiel darzulegen, wie eine Prüfungsfrage, die sie unter Druck setzt, die Unsicherheit weckt und die nach Rechtfertigung verlangt. Im Unterschied dazu zeigen jene Personen weniger Unsicherheit, die Studien und Lehrgänge sowie Fort- und Weiterbildungen der oben erwähnten Art absolviert haben. In der Zusammenschau der bislang gewonnenen Ergebnisse können erste Überlegungen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen im Rahmen universitärer Aus-, Fort- und Weiterbildungen abgeleitet werden.

5. Unsicherheit, Theoriebezug und Praxisgestaltung

Wenngleich im Fokus des Forschungsprojekts *TheoPrax* das *Sprechen über* Praxissituationen und deren Orientierung an Theorien und Konzepten steht, sollen weiterführend Überlegungen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Orientierung an Theorien und Konzepten, der Gestaltung von Praxis und dem Erleben von Unsicherheit angestellt werden. So legt die Auseinandersetzung mit der Theorie-Praxis-Thematik, die in Verbindung mit dem Projekt rezipiert wurde, die folgenden Thesen nahe:

1. Auch wenn die Orientierung an wissenschaftlichen Theorien professionell Tätigen mitunter ein gewisses Maß an *Sicherheit* gewähren kann, verweisen einschlägige Veröffentlichungen (Zwiebel, 2013; Datler, 2016) u. a. aus psychoanalytischer Sicht und in Übereinstimmung mit Literatur zu pädagogischer Professionalität (Helsper et al., 2003; Rottländer & Roters, 2008) auf die Überzeugung, dass es illusionär wäre zu meinen, die Orientierung an Theorien oder Konzepten könnte dazu führen, das Moment der *Unsicherheit* in Prozessen der psychosozialen Praxisgestaltung grundsätzlich zu beseitigen. Eine allzu enge Theorieorientierung in Gestalt einer Art ‚Anklammerung‘ an wissenschaftliche Theorien mit dem Versuch, die Besonderheit von Einzelsituationen gleichsam zur Gänze bestimmten Theorien zu- oder unterzuordnen, kann schon alleine auf Grund der Komplexität und Instabilität respektive Dynamik psychosozialer Prozesse nicht zu einer Steigerung der Qualität von Praxisgestaltung führen.
2. Bedingt hilfreich könnten sich aber insbesondere Theorien und Konzepte erweisen, die diesen Momenten der Komplexität und Instabilität respektive Dynamik psychosozialer Prozesse Rechnung tragen und psychosozial Tätigen zu verstehen helfen, dass und weshalb das Erleben von Unsicherheit in verschiedenen psychosozialen Situationen in unterschiedlicher Intensität und Färbung auch auf Seiten professionell Tätiger unvermeidbar ist und welche Folgen dies für die Gestaltung von psychosozialer Praxis hat.
3. In Verbindung damit könnten sich Theorien als besonders bedeutsam erweisen, in denen dafür plädiert wird, dass sich Professionalität in psychosozialen Kontexten unter anderem durch die Fähigkeit auszeichnet, sich zeitweise in Phasen der Verunsicherung einzulassen oder sich auch gezielt hineinzubegeben, in welchen

zunächst unklar ist, wie Situationen zu verstehen oder weiter handzuhaben sind, um dann – nicht zuletzt unter Bezugnahme auf inkorporierte Theorien und Konzepte – wiederum ein Stück Handlungssicherheit zu gewinnen. Um der Ungewissheit, Unbestimmtheit und Unvorhersehbarkeit von Praxissituationen angemessen zu begegnen, bedarf es somit einer stetigen Suche nach einer Balance zwischen Sicherheit und Unsicherheit, Wissen und Nicht-Wissen, Verstehen und Nicht-Verstehen etc. In Anlehnung an Zwiebel (2013, S. 68) kann von einem Oszillieren zwischen diesen Polen, einem „In-der-Schwebe-Halten“, gesprochen werden.

4. Als hilfreich dürften sich solche Theorien allerdings nur dann erweisen, wenn psychosozial Tätige im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung auch dazu qualifiziert werden, diese Pendelbewegungen zwischen verschiedenen Facetten von Verunsicherung und dem Gewinnen von Sicherheit professionell vollziehen zu können.
5. Letzteres lässt nach Theorien und Konzepten der Gestaltung entsprechender Aus- und Weiterbildungsprozesse fragen, welche von der Vermittlung und Entwicklung entsprechender Professionalisierungsprozesse handeln. In diesem Sinn sollte in Aus-, Fort- und Weiterbildungen, welche für die Arbeit in psychosozialen Tätigkeitsfeldern qualifizieren und professionalisieren, eine theoriegeleitete Vermittlung eines spezifischen Umgangs mit jenen Unsicherheiten verfolgt werden, die psychosozialer Praxis inhärent sind.

In solchen Prozessen der Vermittlung von psychosozialer Professionalität könnte der Einsatz spezifischer Aus-, Fort- und Weiterbildungselemente einen besonders hohen Stellenwert erhalten. Ein solches Element stellt beispielsweise die Methode der Work Discussion dar, eine systematische Form der Vergegenwärtigung, Verschriftlichung und Besprechung von Praxissituationen beruflich Tätiger (Datler & Datler, 2014; Hover-Reisner et al., 2014; Lehner, 2019; Rustin & Bradley, 2008). Dieses Element hat in die Konzeption einzelner Studien und Universitätslehrgänge bereits Eingang gefunden hat (z. B. in das Bachelorstudium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ an der FH Campus Wien oder in die Masterlehrgänge „Psychotherapeutisches Fachspezifikum: Individualpsychologie und Selbstpsychologie“, „Early Care Counselling: Frühförderung, Familienbegleitung, Elternberatung“ sowie „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ am Postgraduate Center der Universität Wien).

Der Frage nach der Weiterentwicklung entsprechender Konzeptionen von Studien und Lehrgängen wird ebenso weiter nachzugehen sein wie der Frage, in welcher Weise die Entwicklung der genannten Fähigkeiten im Kontext universitärer Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Hinblick auf das breite Spektrum psychosozialer Tätigkeitsfelder begleituntersucht werden kann. Die Befragung von Studierenden sowie die Untersuchung von Studienleistungen zu mehreren Zeitpunkten der Aus-, Fort- oder Weiterbildung könnte eine solche Möglichkeit darstellen.

In diesem Zusammenhang wird ein besonderes Augenmerk darauf zu richten sein, dass etwa die Fähigkeit des Oszillierens zwischen Sicherheit und Unsicherheit in Verbindung mit der Orientierung von Praxis an wissenschaftlichen Theorien und

Konzepten vermutlich nur dann systematisch entwickelt werden kann, wenn die Konzeption von Studiengängen ein kontinuierliches Pendeln zwischen dem Sammeln von Praxiserfahrungen und dem Aufsuchen von Lernorten und Lernräumen vorsieht, in denen diese Praxiserfahrungen regelmäßig über einen längeren Zeitraum hinweg besprochen sowie mit explizitem Bezug auf wissenschaftliche Theorien und Konzepte bearbeitet werden. Studiengänge, die den Zugang zu beruflichen Tätigkeitsfeldern erst eröffnen (wie z. B. viele Lehramtsstudien), bieten genau dies meist nur in bescheidenen Ansätzen (vgl. Datler & Rauh 2021, S. 127). Im Vergleich dazu können Fort- und Weiterbildungsgänge, die berufsbegleitend durchgeführt werden, auf günstigere Voraussetzungen aufbauen.

Es wird diesbezüglich allerdings zu untersuchen sein, wie diese Voraussetzungen in Hinblick auf die Entwicklung entsprechender professioneller Kompetenzen faktisch genutzt werden. Dabei wird auch der Frage nachzugehen sein, welche Bedeutung insbesondere den Vorerfahrungen und Fähigkeiten beizumessen ist, über welche Lernende bereits zu Beginn entsprechender Fort- und Weiterbildungsgänge, aber auch Lehrende – etwa in Hinblick auf das Lehren dieses Oszillierens mit Theoriebezug – verfügen.

Vielleicht erhalten Österreichs Universitäten in Hinblick auf die Ausarbeitung und Umsetzung entsprechender Curricula eine besondere Gelegenheit, wenn es zur gesetzlich geforderten Einrichtung von Bachelor- und Masterstudien der Psychotherapie kommt, deren Absolvierung in Verbindung mit dem Abschluss einer postgradualen Ausbildungsphase zur Eintragung in die Psychotherapeut*innen-Liste berechtigen. Denn manchen Konzeptionen zufolge wird Universitäten nahegelegt, verstärkt mit psychotherapeutischen Fachgesellschaften zu kooperieren, die als anerkannte fachspezifische Ausbildungseinrichtungen seit Jahrzehnten damit befasst sind, angehende Psychotherapeut*innen in einer wissenschaftlich fundierten Weise genau jenes Oszillieren zwischen dem Verspüren von Sicherheit und Unsicherheit nahezubringen, von dem hier die Rede ist (vgl. Datler et al., 2023).

Literatur

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–221). Innsbruck: Studienverlag.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Datler, W. (2016). Offensichtliche und verdeckte Verstrickungen. Zum professionellen Umgang mit unvermeidbaren dynamischen Prozessen in Frühfördersituationen. *Frühförderung Interdisziplinär*, 35, 76–84.
- Datler, W. & Datler M. (2014). Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. <https://phaidra.univie.ac.at/view/o:368997>
- Datler, W., Drossos, A., Gornik, E. & Korunka, Ch. (2023). *Akademisierung der Psychotherapie. Aktuelle Entwicklungen, historische Annäherungen und internationale Perspektiven*. Wien: Facultas.

- Datler, M. & Rauh, B. (2021). Emotionale Bildung im Schulpraktikum durch Reflexion und Mentalisierung. In S. Ernst (Hrsg.), *Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 121–143). Bielefeld: transcript.
- Fischer, M. (2010). Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. In D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 237–250). Bonn: Berufsinstitut für Berufsbildung.
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 390–409.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Opladen et al.: Budrich.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.) (2003). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, M. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 277–289). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Katschnig, T. & Geppert, C. (2017). *Die Bestimmung der Interrater-Reliabilität in einem Theo-Prax-Teilprojekt. Ein Beitrag zur Auswertung von 12 WIRTH-Interviews*. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Institut Fortbildung für PädagogInnen der KPH Wien/Krems. Mit Ergänzungen vom 8.2.2021. <http://phaidra.univie.ac.at/o:1163074>
- Lehner, B. (2019). Work discussion in large groups: on modifying the teaching and learning method for universities of applied sciences in Austria. *Infant Observation. International Journal of Infant Observation and Its Applications*, 21(2), 232–240. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13698036.2019.1566013>
- Neuweg, G. H. (2000). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 10–29.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pausits, A. (2019). Zwischen Auftrag und Umsetzung. Dritte Mission und die wissenschaftliche Weiterbildung an österreichischen Universitäten auf dem Prüfstand. In A. Pausits, R. Aichinger & M. Unger (Hrsg.), *Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung* (S. 99–111). Münster/New York: Waxmann.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.

- Rottländer, D. & Roters, B. (2008). Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion. *Bildungsforschung (München)*, 5(2), 1–14. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2io.78>
- Rustin, M. & Bradley, J. (2008). *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. London: Routledge.
- Strobl, B. & Datler, W. (2020). Emotionen als Gegenstand des Nachdenkens und Sprechens über Praxissituationen. Anmerkungen zur Bedeutung von psychoanalytisch orientierten Aus- und Weiterbildungsprozessen für eine Dimension von psychosozialer Professionalität. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung* (S. 207–224). Opladen et al.: Budrich.
- Strobl, B. & Datler, W. (2021). Psychotherapeutisch Tätige geben Auskunft. Zur Entwicklung der Fähigkeit, die Orientierung von Praxis an Theorie narrativ darzustellen. Eine Pilotstudie aus dem Projekt TheoPrax. *Psychotherapie Forum*, 25, 88–95. <https://doi.org/10.1007/s00729-021-00178-1>
- Zwiebel, R. (2013). *Was macht einen guten Psychoanalytiker aus? Grundelemente professioneller Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Verhandelte Unsicherheit

Kommunikationsmodi in Verträgen zwischen Staat und
Hochschulen – Pretest für ein Analyseinstrument

Karsten König

1. Unsicherheit als Verhandlungsgegenstand in der Hochschulsteuerung

Im 21. Jahrhundert gelten Verhandlungen zwischen Staat und Hochschulen als ein zentrales Instrument, um die Spannung zwischen Unsicherheit und Verlässlichkeit zu regulieren und Rahmenbedingungen für nachhaltige Wissenschaftsentwicklung in einer von Unsicherheit geprägten Welt zu schaffen (Pasternack, 2006, S. 254). In allen 16 deutschen Bundesländern wurden im Laufe der vergangenen Jahre vertragsförmige Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschule als zentrales Steuerungsinstrument eingeführt (König, 2021, S. 23). Daher überrascht es, dass drei Jahrzehnte nach Entwicklung des neuen Steuerungsmodells wenig darüber bekannt ist, wie konkret die Ziele zwischen Staat und Hochschulen ausgehandelt werden. Bogumil und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konnten zeigen, dass Zielvereinbarungen in fast allen Hochschulen eingesetzt werden und bescheinigen den Instrumenten aufgrund der Befragung von Akteuren auch „in der Summe positive Effekte“, ohne diese konkreter zu belegen (Bogumil et al., 2013a, S. 67). Im Equalizer-Modell gelten externe Zielvereinbarungen als Element der externen Zweckprogrammierung, wenn sie nicht in kleinteilige Vorgaben verfallen (Schimank, 2007, S. 248f.). Das Modell unterscheidet zwischen den fünf Dimensionen staatliche Regulierung, Steuerung durch externe Stakeholder, akademische Selbstorganisation, organisatorische Selbststeuerung und Wettbewerb (ebd.), deren jeweilige Gewichtung in einer Governance-Situation die spezifische Form der Governance bestimmen.

Die Annahme, dass über Zielvereinbarungen und Hochschulverträge externe Ziele in den Entwicklungsprozess einer Hochschule eingebracht werden ist zwar nachvollziehbar, wird aber möglicherweise den vielfältigen Machtstrukturen in Verhandlungsprozessen nicht gerecht und wurde bisher auch nicht tiefergehend untersucht. Sollen Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschule gerade in Zeiten wachsender Unstetigkeit und Unsicherheit zu einer innovativen Entwicklung von Hochschulen beitragen, so erscheint ein genauer Blick auf die Formen dieser Verhandlung erforderlich. Im folgenden Beitrag soll daher untersucht werden, wie die Qualität von Verhandlungen zwischen Staat und Hochschule greifbar gemacht werden kann und wie unterschiedliche Verhandlungsformen zur Innovation in der Hochschulpolitik

beitragen können. Die Darstellung basiert auf einer umfangreichen Analyse der Verhandlungsmodi in Vertragsverhandlungen zwischen Staat und Hochschulen (König, 2021) und wird hier erstmals durch theoretische Überlegungen zur Innovationsfähigkeit dieser Modi weiter konkretisiert.

Als mögliche Qualitätsdimension von Verhandlungen kann nach Benz (2007) der Verhandlungsmodus herangezogen werden – also die Art, wie Verhandlungen vorbereitet und durchgeführt werden, wobei diese eher positionsbezogen, kompromissorientiert oder verständigungsorientiert verlaufen können. Positionsbezogene Verhandlungen im Kontext der Beziehung zwischen Staat und Hochschule sind überwiegend von der staatlicher Vorstrukturierung, aber auch von Vorgaben und versteckten Drohungen geprägt, kompromissorientierte Verhandlungen ermöglichen Zustimmung zum kleinsten gemeinsamen Nenner und Verständigungsorientierung eröffnet möglicherweise Wege zu Lösungen, die von beiden Seiten als unerwartete Innovation eingeschätzt werden (König, 2021, S. 61 ff.; Benz, 1994, S. 121 ff.).

Tab. 1: Indikatoren für Verhandlungsmodi
(Auswahl; König, 2021, S. 61 ff.; Benz, 1994, S. 121 ff.)

Verhandlungsform	Indikatoren (Auswahl)
Positionsbezogen	Einseitige starke Vorstrukturierung der Verhandlung Einseitige Möglichkeit des Verhandlungsabbruchs Möglichkeit der Zielvorgabe Hierarchisch geprägte Diskussion Austausch von Behauptungen Abwehrhaltung und Misstrauen Blockade der Verhandlungen Stärkere Seite setzt ihre Ziele weitgehend um
Kompromissorientiert	Gemeinsame Entwicklung des Verhandlungsverfahrens (Meta-Ebene) Verzicht auf Zielvorgabe Betonung von Gemeinsamkeiten Wechselseitige Anerkennung der Standpunkte Sequentielle Abarbeitung der Probleme Ergebnis mit Verzicht auf beiden Seiten
Verständigungsorientiert	Vollständiger Verzicht auf Verhandlungsmacht auf beiden Seiten Gemeinsamer Problemlösungsprozess Brainstorming Innovative Lösungen Freiwillige Zustimmung aus sachlicher Überzeugung

Das Konzept wurde im Kontext der Verwaltungsforschung vor allem im Bereich der Umwelt- und Regionalentwicklung entwickelt und bietet damit eine empirisch greifbare Struktur für die Beschreibung unterschiedlicher Verhandlungsverläufe. Als zweite Analyseebene kann die Art der Verhandlungsgegenstände berücksichtigt werden. Benz (1994, S. 234 ff.) unterscheidet hier zwischen Verteilungsaufgaben, bei denen die Aufteilung knapper Ressourcen verhandelt werden soll, Produktionsaufgaben, bei denen es um Anreize für die „Produktion“ öffentlich relevanter Güter geht, und Entwicklungsaufgaben, bei denen mit hohem Risiko belastete Entwicklungsprozesse

staatlich angestoßen werden sollen (auch König, 2021, S. 67 ff.). Daneben wäre noch der Bereich der staatlichen Ordnungsaufgaben zu nennen, der aber im Folgenden nicht berücksichtigt werden soll, da diese in Verhandlungen zwischen Staat und Hochschule in der Regel keine besondere Rolle spielen. In Bezug auf die Frage, wie eben diese Verhandlungen zwischen Staat und Hochschulen zur Bearbeitung von Unsicherheit beitragen, soll im folgenden Abschnitt eine erste empirische Analyse in Bezug auf die drei benannten Verhandlungsmodi und die drei zentralen Verhandlungsgegenstände vorgenommen werden.

2. Empirische Befunde

Grundlage der folgenden Darstellung sind problemzentrierte Interviews, die im Rahmen eines von der Böckler-Stiftung geförderten Projektes ursprünglich in den ersten Jahren nach Einführung der Instrumente in zehn Bundesländern geführt wurden. In ausführlichen problemzentrierten Interviews waren die Verhandlungen jeweils aus Sicht je einer Vertreterin oder eines Vertreters von Ministerium und Hochschule beschrieben worden (König, 2021, S. 81 ff.). Es handelt sich damit um eine Sekundäranalyse ursprünglich eher beschreibend analysierter Daten aus insgesamt 20 Interviews (König, 2007) zur Entwicklung der Verhandlungen zwischen Staat und Hochschulen. Methodisch wurden die rund 6.000 Interviewaussagen einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 97 f.) unterzogen, wobei die oben genannten Verhandlungsmodi als vorgegebene Strukturierung in die Auswertung eingebracht wurden. Die Ergebnisse sollten aufgrund des zeitlichen Abstandes zur Datenerhebung damit nicht als eine aktuelle Bewertung der Governance in verschiedenen Bundesländern verstanden, sondern allein als Ressource für die Beschreibung von Verhandlungsmustern genutzt werden. Außerdem fließen exemplarische Analysen der Verhandlungstexte (u. a. König & Anger, 2007) in die Analyse ein.

Die Daten zeigen, dass zum Zeitpunkt der Interviews (2004 und 2005) in allen Bundesländern positionsbezogene Verhandlungsmodi eine große Rolle spielten. Vor allem in einer klaren Vorstrukturierung der Verhandlungen durch die staatliche, also strukturell stärkere Seite und zum Teil auch inhaltliche Vorgaben kommt ein positionsbezogener Verhandlungsmodus zum Ausdruck. Auch spätere Ergebnisse von In der Smitten und Jäger (2012, S. 13 ff.) deuten darauf hin, dass Verhandlungen vielfach positionsbezogen organisiert waren und möglicherweise noch sind. Daneben wurden aber in allen Bundesländern auch Elemente von kompromiss-, und verständigungsorientierter Verhandlung beschrieben, wobei nicht ganz klar ist, wie weit die Vereinbarungen tatsächlich zu einer Veränderung der Beziehung zwischen Staat und Hochschule beigetragen haben, oder ob dort, wo Verständigung beschrieben wird, diese eher Ausdruck einer schon zuvor eher verständigungsorientierten Beziehung zwischen Staat und Hochschule war:

Ich glaube, man muss sagen, [...] es gibt einfach eine ganz enge Verbundenheit zwischen den Akteuren. Die Menschen hier kennen sich zig Jahre. Ich bin jetzt in diesem

Geflecht nicht drinnen. Aber es gibt ganz enge Netzwerke zwischen denen, die in der Wissenschaftspolitik sind, und zwischen denen, die an der Universität sind. Da gibt es auch mal Wechsel. (HB-HS; 72)¹

Kurze Wege und gegenseitige persönliche Beziehungen ermöglichen demnach ganz unabhängig von den Governance-Instrumenten eine lösungsorientierte Zusammenarbeit. Auch aus anderen Bundesländern wurde berichtet, dass die vorher üblichen Erlasse oder Anweisungen der Ministerien keine hierarchischen Anweisungen, sondern Festschreibungen zuvor informell ausgehandelter Überlegungen waren.

2.1 Unsicherheit in Verteilungsaufgaben

Tatsächlich gilt eine vielleicht schon in Vergessenheit geratene Unsicherheit des Hochschulmanagements der 1990er Jahre als ein wesentlicher Impuls für die Entwicklung vertragsförmiger Vereinbarungen in Deutschland. Die Beziehung zwischen Staat und Hochschulen war damals von äußerst vagen Finanzausgaben geprägt. Zwar gab es Planstellen und Finanzpläne, aber die Ministerien hatten im Kontext einer weisungs-basierten Hochschulsteuerung die Möglichkeit, einzelne Mittel zurückzuhalten oder zu sperren. So kam es zu Verzögerungen bei Stellenbesetzungen und schließlich auch zu Haushaltssperren, die eine angemessene Entwicklungsplanung der Hochschulen deutlich beeinträchtigt hatten. Einsparungen wurden von politischen Protesten seitens der Hochschulen begleitet. In dieser Situation wurden zunächst in Baden-Württemberg und Berlin, später auch in anderen Bundesländern Vereinbarungen getroffen, die auf einer simplen Tauschlogik bestanden, indem die Hochschulen auf maßgebliche Teile ihrer erwarteten Mittel (um 10%) verzichteten und dafür langfristige Planungssicherheit zugesagt bekamen:

Die Universitäten anerkennen die Aufgabe des Landes Baden-Württemberg, den Haushalt zu konsolidieren und erklären sich bereit, ihren Teil durch einen kontinuierlichen Stellenabbau dazu beizutragen. Die Landesregierung anerkennt die Notwendigkeit der Planungssicherheit für die Universitäten, um weitere Reformen sowie Qualität, Leistung, Effizienz und Wirtschaftlichkeit zu sichern. (Baden-Württemberg, 1997, S. 1)

Es ist nicht bekannt, wie diese Vereinbarung entstanden ist, welche Gespräche dem vorausgingen, aber in den später durchgeführten Interviews in anderen Bundesländern konnte die Entstehung ähnlicher Vereinbarungen nachgezeichnet werden. Dabei wurde die Festlegung solcher Verteilungsaufgaben eher als hierarchische Vorgabe der staatlichen Seite erlebt:

1 Die Interviewaussagen sind im Folgenden in der wörtlichen Rede belassen und nicht geglättet worden. Das Kürzel bezeichnet das Bundesland, die Perspektive Hochschule (HS) oder Land (L) sowie die Fundstelle.

Aber das ist dann auch wirklich politisch entschieden worden, dass man sagt, nee das machen wir jetzt so. Und letztendlich, also die Hochschulen haben auch letztendlich gar nicht einen so dollen Widerstand dagegen lange aufrecht erhalten können. (ST-L; 23)

Das wurde aber vielfach auch von Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen durchaus positiv bewertet, da die hierarchischen Vorgaben endlose Verteilungskämpfe abgelöst hatten:

Es ist auch ein hoher Strukturwandel, der bewältigt werden muss. Ich glaube, das hat einfach dazu geführt, dass man sich auch so zusammenrauft und sagt, wir müssen hier gemeinsam jetzt was daraus machen. (HB/HS; 73)

Geht es um die Verteilung von Ressourcen, kann also ein positionsbezogener, hierarchischer Verhandlungsmodus durchaus als positiv eingeschätzt werden, weil er Unsicherheit verringert und klare Positionen schafft.

2.2 Unsicherheit in Produktionsaufgaben

Arthur Benz (1994, S. 253) bezieht sich hier ursprünglich auf gesellschaftlich wichtige Güter, deren Produktion nicht gewinnbringend möglich sei, so dass der Staat Anreize zur Produktion schaffen müsse. Das mag man im Kontext der Hochschulgovernance auf die Ausbildung von Studierenden insgesamt beziehen, könnte es aber auch auf die Qualität der Lehrinhalte, auf Schlüsselkompetenzen oder gesellschaftliche relevante Gegenstände wie Gleichstellung oder Integration beziehen. Benz (ebd., S. 124) sieht hier vor allem Kompromissorientierung als zentralen Koordinationsmodus, bei dem konkrete Lösungen für Einzelfragen erzielt, strittige Themen aber eher ausgegliedert werden.

Die in vielen Vereinbarungen enthaltenen konkreten Festlegungen zu einzelnen Themenbereichen könnten Ausdruck einer solchen Kompromissorientierung sein: Beide Seiten können etwa in der Entwicklung eines Fachsprachzentrums oder eines Programms zur Förderung von Gleichstellung ihren Willen zur Zusammenarbeit dokumentieren, ohne dass grundlegende Veränderungen realisiert werden müssen.

Also in der Wissenschaftsbehörde sagt dann jedes Referat seine Wünsche noch – also internationale Projekte, die Bauabteilung sagt ihre Bauprojekte, die Abt. für Lehre und Studium sagt noch ihre Wünsche und Projekte. Die schreiben dann immer noch mehr rein, so dass schon die Entwürfe der staatlichen Seite sehr sehr umfangreich sind. Dann hat die Universität [...] vielleicht noch das eine oder andere, was ihr wichtig ist, so dass ungewollt, das ist mein Eindruck, die Summe der ganzen Forderungen nachher das Ergebnis ist, statt eine Verschlankung und sich auf einiges zu konzentrieren und auch den Mut zu haben zu einer Prioritätensetzung. (HH-HS; 31)

In diesem Bereich werden die Verhandlungen dennoch deutlich weniger hierarchisch beschrieben. Es ist zwar offensichtlich, dass beide Seiten Ziele einbringen wollen, aber

es besteht weit weniger Druck, als dies bei Fragen der finanziellen Ausstattung oder der Fächerstruktur der Fall ist. Insgesamt kann nicht eingeschätzt werden, welche Seite sich mehr durchgesetzt hat, so dass von Aushandlungsprozessen mit Gewinnen und Verlusten auf beiden Seiten ausgegangen werden kann.

Wir haben jetzt nicht irgendwelche hochschulpolitischen Ziele oder hochschulplanerischen Vorhaben durchgedrückt, sondern dann wirklich mit den Hochschulen im Konsens und im Gespräch versucht, Meinungsverschiedenheiten, soweit sie bestehen, auszuräumen. (TH-L; 39)

Es wurden schon sehr stark die Vorschläge der Hochschulen berücksichtigt. Das war der Ausgangspunkt. Die Hochschulen haben die Vorschläge vorlegt. Und darüber wurde diskutiert. (BB-HS; 57)

Hier sind auch einzelne Projekte einzuordnen, in denen explizite zusätzliche Finanzierungen als Tauschgegenstand eingeführt wurden. So werden in einem Teil der Vereinbarungen konkrete Projekte mit zusätzlichen finanziellen Mitteln gefördert. Insgesamt hat das Instrument damit zu Transparenz über die Erwartungen auf beiden Seiten beigetragen und insofern sicherlich Unsicherheiten beseitigt und möglicherweise auch Konflikte verringert. Allerdings ist fraglich, wie weit die Lösungen als innovativ bezeichnet werden können. Teilweise steht die Vermutung im Raum, es würde das vorgeschlagen, was schon geplant war und eine gute Chance auf Erfolg hat. Die von Benz beschriebenen Verständigungsprozesse sind aber in den vorliegenden Daten eher nicht sichtbar gewesen.

2.3 Unsicherheit in Entwicklungsaufgaben

Als Entwicklungsaufgaben werden solche Themen bezeichnet, bei denen grundlegend neue Lösungen gesucht werden, so dass der Erfolg schwer abschätzbar und somit das Risiko relativ hoch ist (Benz, 1994, S. 228). Als Beispiele werden hier Raumplanung und Regionalentwicklung benannt, mithin also Aufgaben, deren Komplexität nur schwer abzubilden ist. Im Bereich der Hochschulen ließe sich dies auf Hochschulentwicklung insgesamt oder noch weiter gefasst eben die Bearbeitung gesellschaftlicher Unsicherheiten bzw. bildungs- und forschungspolitische Antworten auf gesellschaftliche Krisen als Entwicklungsaufgaben für die Hochschulgovernance definieren.

Solche Themen dürften gemeint sein, wenn etwa im Hochschulpakt Brandenburg 2007 die „Zukunftssicherung“ der Länder Berlin und Brandenburg, im Hessischen Hochschulpakt 2002 die „Zukunftsfähigkeit des Landes“ benannt wird, oder wenn im Qualitätspakt für die Hochschulen in NRW 1999 formuliert wird: „Bildung und Wissenschaft sind Ecksteine für die Zukunft unseres Landes“ (S. 1). Auch wenn solche Aussagen grundsätzlich vielleicht unumstritten sind, wäre zu untersuchen, ob es in den Vereinbarungsprozessen gelingt, konkrete Herausforderungen vorausschauend anzugehen und somit innovative Prozesse anzustoßen. Rückblickend entsteht jedoch der Eindruck, dass die zentralen Herausforderungen der ersten beiden Jahrzehnte des

begonnenen Jahrtausends in den Verhandlungen offenbar kaum vorausgesehen und nur am Rande thematisiert wurden. So spielte das Thema Digitalisierung von Bildung in den Vereinbarungen kaum eine Rolle, bis es im Rahmen der Pandemie an den Hochschulen einen enormen Bedeutungszuwachs gewonnen hat und bei dem offensichtlich aufgrund von äußerem Zwang seit 2019 auch umfassende Veränderungen erreicht wurden (Friedrich, 2020).

Explizit wird Digitalisierung vor dem Jahr 2018 nur in wenigen Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschule genannt. Es wurde vereinbart, den Digitalisierungsgrad der Bibliotheken voran zu bringen (Uni Frankfurt, 2011, S. 11) oder die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bibliotheken zu prüfen (HAW Hamburg, 2002, S. 10). Nur in einzelnen Vereinbarungen finden sich weitergehende Ziele zur Digitalisierung. So wurde noch unter der Überschrift „Erhöhung der Verbleibsquote“ etwa in München vorausschauend formuliert:

„Der Einsatz von eLearning in der Lehre an Hochschulen ist daher eine logische Folge der Digitalisierung der Informationen und der rasanten Entwicklung der Internet-Technologie. Auch zahlreiche große und mittelständische Unternehmen setzen heute eLearning in der Weiterbildung ein.“ (FH München, 2006)

Umfassende Bedeutung erhielt die Digitalisierung in der Ende 2018 unterzeichneten Bayerischen Hochschulvereinbarung „Innovationsbündnis Hochschule 0.4“. In Bremen wurde im November 2019 – also ebenfalls noch vor der Pandemie ein erster Abschnitt unter dem Titel „Digitale Transformation in Forschung, Lehre und Verwaltung in der Hochschule verankern“ eingefügt (Hochschule Bremen), ähnlich enthält der Hochschulvertrag 2020 bis 2024 in Schleswig-Holstein ein Kapitel zu „Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz“ (Hochschulvertrag 2020–2024). Andere aus heutiger Sicht zentrale Themen wie der Klimawandel oder der Umgang mit internationalen Krisen und Migration spielen in den Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschule ebenfalls kaum eine Rolle. So gibt es etwa einzelne Vereinbarungsinhalte zum Klimaschutz (Hochschule Bremen, 2019, S. 17) oder zur Friedens- und Konfliktforschung (Uni Marburg, 2003, S. 9), aber es ist nur in einzelnen Beispielen sichtbar, dass die Verhandlungsprozesse Raum für die Verarbeitung gesellschaftlicher Unsicherheiten bieten. So zeugen etwa die Vereinbarungen, welche der Freistaat Bayern 2006 mit den Hochschulen abgeschlossen hat, von einer gezielten Förderung der Biotechnologie an mehreren Standorten – was sich in Bezug auf die COVID-19-Pandemie rückblickend als vorausschauend erweist. Der Hochschulpakt in Baden-Württemberg dagegen enthält nur Aussagen bezüglich der Finanzierung und Mittelverwertung und ein eigenes Kapitel zum Klimaschutz, aber ansonsten keinerlei inhaltliche Festlegungen, obwohl die Hochschulen hier sicher ähnliche Erfolge zu verweisen haben wie die im Nachbarbundesland (Baden-Württemberg, 2020).

Nun soll von einer exemplarischen Analyse der Vereinbarungen nicht auf die Qualität der Verhandlungen geschlossen werden, aber andersherum verwundert es kaum, dass viele Vereinbarungen inhaltlich eher ernüchternd erscheinen: In den Beschreibungen der Interviewpartnerinnen und -partner geht es viel um das Macht-

gleichgewicht zwischen Staat und Hochschule (Verteilungsaufgaben) und die Ausgestaltung von Forschung und Lehre (Produktionsaufgaben). Auch die von Bogumil und seinem Team befragten Hochschulleitungen schätzen die Wirkung externer Zielvereinbarungen in Bezug auf die Steuerungsfähigkeit des Landes und die Anreize für Forschung und Lehre eher neutral ein, also weder positiv noch negativ (Bogumil et al., 2013b, S. 113). Nur in wenigen Interviews wurden gemeinsame innovative Prozesse beschrieben:

... wenn man einmal eine solche Zielvereinbarung mal substanziell über eineinhalb Jahre mit dem Ministerium durchdekliniert hat, mit Alternativen und Feinformulierungsabsprachen usw., dann hat man den Eindruck gewonnen, so gut haben die in den vergangenen 20 Jahren unsere Uni nie verstanden gehabt. (HE-HS; 22)

Im selben Interview wird auch nochmals auf eine hohe Bedeutung der Autonomie von Hochschulen verwiesen, wobei die staatliche Seite innovative Prozesse eher durch Fragen als durch Vorgaben anregen könne:

Interviewer: Das heißt aber, die Ziele sind im Wesentlichen von der Uni eingebracht worden? Hochschulvertreter: Das kann man sagen, ist ein Problemfeld für Ihre Studie. Wer sollte sie sonst einbringen, würde ich antworten. Also unsere Erfahrung ist so, dass das Land also schon mit der Mannschaft, die damals diese Zielvereinbarung vorbereitet hat, [...] die das Entwicklungspotenzial [...] an den Unis gut kannten und die auch ein tiefes Verständnis davon hatten, was da rauszuholen sein dürfte. Selbst die waren sehr vorsichtig zu sagen, ihr macht das und ihr macht das. Sondern die haben gesagt, wie wollt ihr euch denn entwickeln? (HE-HS 57)

Während vertragsförmige Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschule also insgesamt als Innovation in der Hochschulsteuerung bezeichnet wurden, wird in den konkreten Verhandlungen nur selten ein Raum für inhaltliche Innovationen beschrieben.

2.4 Zwischenfazit

Schauen wir also auf die Gegenstände der Verhandlungen zwischen Staat und Hochschule, so deutet einiges darauf hin, dass Unsicherheit in Bezug auf die Hochschulfinanzierung durch langfristige Vereinbarungen mit Aussagen zur finanziellen Grundausstattung wie die Hochschulpakete in Baden-Württemberg, Berlin und einigen weiteren Bundesländern tatsächlich deutlich verringert wurden. 2012 wurde dieser Effekt in mindestens 9 Bundesländern identifiziert (In der Smitten & Jaeger, 2012, S. 41). Ein Interviewpartner aus Hessen beschreibt etwa die Bedeutung klarer Vereinbarungen auch im Kontext eines Kürzungsprozesses, in dem es um den Abbau von Professuren und mithin um große Unsicherheit ging:

Und man kann sich vorstellen, das ist ein Prozess, bevor wir das in der Hochschule kommunizieren konnten, mussten wir eine gewisse Sicherheit haben, dass das Land

uns da auch nicht politisch im Stich lässt. Da wird jeder Abgeordnete scharf gemacht für die letzte Professur Italianistik zu streiten. Und da macht man einen riesigen Wirbel. (HE-HS; 26)

Nur in Einzelfällen wurden solche Vereinbarungen später zurückgenommen oder korrigiert. Allerdings waren die Verhandlungen hierzu zumindest in der Anfangsphase der Verhandlungen vor allem von positionsbezogenen Verhandlungsprozessen dominiert und können damit sicherlich als klärend, aber weniger als innovativ bezeichnet werden. Im Rahmen von kompromissorientierten Verhandlungsprozessen wurden in allen Bundesländern Rahmenbedingungen für Lehre und Forschung konkretisiert und damit Unsicherheit in den gegenseitigen Erwartungen zwischen Hochschulen und Ministerien etwa in Bezug auf Maßnahmen zur Lehrqualität, zur Internationalisierung oder Gleichstellung aufgelöst. Der Beitrag von vertragsförmigen Vereinbarungen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Unsicherheiten bleibt dagegen eher diffus. Trotz der in vielen Vereinbarungen formulierten hohen Erwartungen in Bezug auf deren Zukunftsfähigkeit lassen sich kaum Verhandlungsprozesse oder Ergebnisse identifizieren, die als wirklich vorausschauend gestaltend interpretiert werden können. Soll diese Diskrepanz zwischen proklamierten Erwartungen und tatsächlichem Beitrag der vertragsförmigen Vereinbarungen zur Lösung von Zukunftsfragen genauer untersucht und möglicherweise auch verringert werden, so erscheint eine zusätzliche, innovationstheoretische Perspektive sinnvoll. Diese soll abschließend skizziert werden, kann jedoch bisher nicht mit empirischem Material unterlegt werden.

3. Verhandlungsmodi und Innovation

Sollen Verhandlungen in Bezug auf mögliche Ergebnisse bewertet werden, so wäre die Chance zu untersuchen, mit der sie zu einer innovativen Hochschulentwicklung beitragen. Tatsächlich ergibt sich eine Übereinstimmung der hier verwendeten Verhandlungsmodi mit unterschiedlichen „Strategien des Wandels“, die als Machtstrategien, als rational-empirische Strategien oder als normativ-reedukative Strategien gruppiert werden können (z. B. Holtappels, 2013, S. 46). Auf den ersten Blick erscheinen verständigungsorientierte Strategien geeignet, Einverständnis und Akzeptanz von Entwicklungszielen zu erzeugen (McInerney & Mohr, 2007, S. 84). Es erscheint jedoch denkbar, dass mit einem verständigungsorientierten Verhandlungsstil eher die Akteure oder Institutionen erreicht werden, die ohnedies als „Change Agents“ Innovationen voranbringen. Die zögerliche Mehrheit (Majority) benötigt eher rationale Argumente (Rogers, 1995, S. 180), welche in Form kompromissorientierter Verhandlungen übermittelt werden können, da hier Vor- und Nachteile abgewogen und ausgehandelt werden. Ob besonders zögerliche Akteure, die so genannten Late Adopter, aber mit rationalen Argumenten erreicht werden können, erscheint fraglich, weswegen auch hierarchische Vorgaben oder Zwang (wie zur Digitalisierung während der Pandemie) zu Innovationen beitragen könnten (Holtappels, 2013, S. 51).



Abb. 1: Dimensionen von Zielvereinbarungsverhandlungen (eigene Darstellung)

Damit entsteht ein dreidimensionaler Analyserahmen, der die Verhandlungsgegenstände, den Verhandlungsmodus und die Zielgruppe der Verhandlungen in Beziehung setzt und empirisch greifbar machen könnte.

Sowohl die theoretischen Vorannahmen als auch die eigene Erhebung deuten darauf hin, dass für Entwicklungsaufgaben ein verständigungsorientierter Modus hilfreich sein könnte, Produktionsaufgaben können gut kompromissorientiert bearbeitet werden und bei Verteilungsaufgaben erscheint ein positionsbezogenes Verhandeln durchaus Vorteile zu bringen. Es könnte nun sein, dass mit jedem der drei Modi eine in Bezug auf Innovation und Veränderung typische Personengruppe angesprochen werden kann. Mit verständigungsorientiertem Verhandeln könnten so genannte Early Starter erreicht werden, also Personen, die für neue Ideen offen sind. Die breite Mehrheit wäre ggf. mit kompromissorientierten Verhandlungen zu erreichen und die zögerlichen „Late Adopter“ müssten ggf. mit positionsbezogenen Verhandlungen zum Aufbruch bewegt werden.

Die dritte Dimension, die Beschreibung der Zielgruppe in den Verhandlungen wurde in den vorliegenden Interviews nicht explizit thematisiert und bisher liegt auch keine Forschung hierzu vor. Die dritte Säule in Abb. 1 stellt also ein Forschungsdesiderat dar, welches auf dem Weg zu einer genaueren Vorstellung innovativer Hochschul-governance bearbeitet werden sollte. In einem ersten Zugang wird an einigen Stellen die Wahrnehmung der Interviewpartnerinnen und -partner sichtbar. So reichen die Formulierungen von „die müssen doch verstehen, dass ...“ mit einer Vorstellung von Late Adopter auf der anderen Seite über sanften Druck „wo wir dann gesagt haben, das reicht nicht, das können wir auch politisch nicht verkaufen“ (HB-L; 91) bis hin zu gegenseitiger Wertschätzung.

Hier fehlen uns systematische empirische Analysen, aber wenn die Verhandlungen zwischen Staat und Hochschule mehr sein sollen als Dokument „elegant kaschierter“

Bündnisbildungen zwischen Hochschulleitungen und Ministerium (Pasternack, 2011, S. 42), dann lohnt es sich, die damit verbundenen Prozesse noch etwas genauer zu untersuchen. Vielleicht sind die hier dargestellten Überlegungen ein Ausgangspunkt für entsprechende Projekte sowohl auf der Ebene der externen als auch bezogen auf die interne Hochschulsteuerung oder Verhandlungsprozesse in anderen Bereichen.

Literatur

- Baden-Württemberg (1997). *Die Vereinbarungen des „Solidarpakts“ zwischen der Landesregierung und den Universitäten; 1997–2006*.
- Baden-Württemberg (2020). *Hochschulfinanzierungsvereinbarung Baden-Württemberg 2021–2025*. https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Hochschulfinanzierung/Hochschulfinanzierungsvereinbarung_II__2020-04-01.pdf
- Benz, A. (1994). *Kooperative Verwaltung. Funktionen, Voraussetzungen und Folgen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Benz, A. (2007b). Verhandlungen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis, G. (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 106–118). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, R. G., Gerber, S., Gräf, I.-D., Jochheim, L. & Schickentanz, M. (2013a). Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertung der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In E. Grande, D. Jansen, O. Jarren, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung* (S. 49–71). Bielefeld: Transcript.
- Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, R. G., Gerber, S., Gräf, I.-D., Jochheim, L., Schickentanz, M. & Wannöffel, M. (2013b). *Modernisierung der Universitäten: Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*. Berlin: Ed. Sigma.
- FH München (2006). *Zielvereinbarung in Ausgestaltung des „Innovationsbündnis Hochschule 2013“ zwischen der Hochschule für angewandte Wissenschaften - Fachhochschule München und dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst*. https://www.stmwk.bayern.de/download/8021_zv09_fh_muenchen.pdf
- Friedrich, J.-D. (2020). *CHECK – Digitalisierung an deutschen Hochschulen im Sommersemester 2020*. Gütersloh: CHE.
- HAW Hamburg (2002). *Ziel- und Leistungsvereinbarung 2002 zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Wissenschaft und Forschung (BWF) und der Hochschule für angewandte Wissenschaft Hamburg (HAW)*. https://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/Doku/HH_HAW_ZV02.pdf
- Hochschule Bremen (2019). *Zielvereinbarung 2019–2021 zwischen der Hochschule Bremen und der Senatorin für Wissenschaft und Häfen*. <https://www.wissenschaft-haefen.bremen.de/sixcms/media.php/13/Zielvereinbarung%20HSB%202019-2021.pdf>
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- In der Smitten, S. & Jäger, M. (2012). *Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Instrument der Hochschulfinanzierung. Ausgestaltung und Anwendung*. Hannover: HIS Forum Hochschule ST HS/2012. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201216.pdf

- König, K. (2007). *Kooperation wagen – 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen* (HoF-Arbeitsbericht 1/2007), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg. https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2007.pdf
- König, K. (2021). *Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung. Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule*. Bielefeld: Webler.
- König, K. & Anger, Y. (2007). *Vertragsförmige Vereinbarungen in der externen Hochschulsteuerung. Bundesweite Übersicht*. Wittenberg. www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag2007.htm.
- Mayring, P. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz.
- McInerney, C. & Mohr, S. (2007). Trust and Knowledge Sharing in Organizations. In C. McInerney & R. Day (Hrsg.), *Rethinking Knowledge Management. From Knowledge Objects to Knowledge Processes* (S. 65–86). Heidelberg: Springer.
- Pasternack, P. (2006). *Qualität als Hochschulpolitik. Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Bonn: Lemmens.
- Pasternack, P. (2011). Durchgesetzt, defizitär und überwiegend beliebt. Die erstaunliche Karriere der Hochschulverträge. *HSW 2/2011*, 38–43.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potential und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Uni Frankfurt (2011). *Zielvereinbarung zwischen dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main für den Zeitraum 2011–2015*. https://www.uni-frankfurt.de/39947133/Zielvereinbarung_der_Universitaet%3%A4t_mit_dem_Land__2011_2015.pdf
- Uni Marburg (2003). *Zielvereinbarung*. <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/profil/strategie/zielvereinbarung2003.pdf>

Qualitätssicherung und -entwicklung in der Pandemie

Studierbarkeit: Lessons Learned am Beispiel der

Unterstützungsmaßnahmen für Lehrende und Studierende

Georg Winkler

1. Einleitung

Die COVID-19-Pandemie prägt zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages Arbeit und Studium an Hochschulen und Universitäten mittlerweile seit über zwei Jahren. Der lange anhaltende Ausnahmezustand und die zum Teil gravierenden Veränderungen im Hochschulbetrieb waren für alle Hochschulangehörigen mit Herausforderungen verbunden. Gleichzeitig wurden durch die Pandemie angestoßene oder beschleunigte Veränderungsprozesse an den Hochschulen von Beginn an auch als eine Entwicklungschance gesehen.

Aus gegenwärtiger Sicht lässt sich feststellen, dass die COVID-19-Pandemie nachhaltige Auswirkungen auf den Betrieb an Hochschulen und Universitäten haben wird. Im aktuellen Bericht zur Entwicklung der Qualitätssicherung an hochschulischen Bildungseinrichtungen¹ der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) geht es darum, diese Veränderungsprozesse für den österreichischen Hochschulraum zu dokumentieren und zu analysieren. Der Fokus des ersten Abschnitts des Berichts liegt auf den Maßnahmen, die im Kontext der COVID-19-Pandemie an den Hochschulen gesetzt wurden und die aus *Perspektive der Hochschulen* mittel- und langfristig („nach Ende der Pandemie“) beibehalten werden. Folgende, aus Perspektive der Qualitätssicherung besonders relevante Bereiche stehen im Vordergrund:

- Studierbarkeit (Studienorganisation; Studienplangestaltung und -umsetzung; Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden; Unterstützung der Lehrenden);
- Forschung, Entwicklung und Erschließung der Künste sowie Dritte Mission;
- Aspekte des Krisenmanagements und Qualitätsmanagements;
- *Querschnittsthema: zielgruppenspezifische Maßnahmen und Diversity.*

1 Die AQ Austria erstellt auf Grundlage des § 28 Abs. 2 HS-QSG mindestens alle drei Jahre einen Bericht zur Entwicklung der Qualitätssicherung an hochschulischen Bildungseinrichtungen („Dreijahresbericht“). Durch die Analyse aktueller Fragestellungen im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung leistet dieser einen Beitrag im Sinne der reflexiven Auseinandersetzung mit Veränderungsprozessen im Hochschulbereich.

Der zweite Abschnitt des Berichts thematisiert Maßnahmen, die von der AQ Austria im Kontext der COVID-19-Pandemie gesetzt wurden. Die Ausführungen des zweiten Abschnitts stellen einen Bericht und Ausblick aus der *Perspektive der AQ Austria* dar.

Der Bericht befindet sich zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages in der Ausarbeitung. Er wird im Verlauf des Winters 2022/23 veröffentlicht und auf der Homepage der AQ Austria zum freien Download zur Verfügung stehen. Im nachfolgenden Beitrag werden erste (vorläufige) Ergebnisse aus dem Untersuchungsbereich der Studierbarkeit vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt auf Maßnahmen zur Unterstützung der Lehrenden und der Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden. Diese Auswahl erfolgte vor dem Hintergrund, dass im Zuge der Gespräche, die im Rahmen des Projekts mit Hochschul- und Studierendenvertreter*innen durchgeführt wurden, mehrfach die besondere Bedeutung der Weiterführung und des Ausbaus von Maßnahmen in diesen Bereichen betont wurde.

In den folgenden Ausführungen wird zunächst näher auf die im Projekt verwendete Datengrundlage und Methode eingegangen. Anschließend wird das dem Bericht zugrundeliegende Konzept von Studierbarkeit erläutert. In diesem Zusammenhang wird auch auf spezielle Herausforderungen für die Studierbarkeit im Kontext der COVID-19-Pandemie eingegangen. Darauf aufbauend werden Maßnahmen und Lessons Learned in den Bereichen Unterstützung der Lehrenden sowie Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden diskutiert.

Sofern nicht anders angegeben, basieren die folgenden Ausführungen auf den im Zuge des Projekts durchgeführten Erhebungen. Um den Rahmen dieses Aufsatzes nicht zu sprengen, werden manche Ergebnisse nur cursorisch angeführt. Die vollständige Analyse sowie die finalen Ergebnisse zu den anderen Untersuchungsbereichen können dem Endbericht entnommen werden.

2. Datengrundlage und Methode

Um die Frage nach den Maßnahmen der Hochschulen im Kontext der COVID-19-Pandemie und einhergehende Lessons Learned zu diskutieren, wurde in einem ersten Schritt eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Neben öffentlich zugänglichen Unterlagen aus dem Hochschul- und Universitätsbereich (Entwicklungspläne und Wissensbilanzen der öffentlichen Universitäten; Jahresberichte der Fachhochschulen und Privatuniversitäten) konnte auf bei der AQ Austria (freiwillig) eingereichte „COVID-19 Zwischenberichte“ der Fachhochschulen und Privatuniversitäten zurückgegriffen werden. Da im Sektor der Pädagogischen Hochschulen keine entsprechende Berichtsgrundlage zur Verfügung stand, wurde eine freiwillige schriftliche Erhebung in Form eines offen formulierten Fragebogens durchgeführt. Die Analyse und Auswertung der Unterlagen sowie insgesamt die Erarbeitung des Berichts erfolgten unter Berücksichtigung des aktuellen Fachdiskurses in Literatur und bei Konferenzen.

In einem zweiten Schritt wurden im Herbst/Winter 2021 bzw. im Frühjahr 2022 Fokusgruppengespräche mit Vertreter*innen aller Hochschultypen im Rahmen von vier Workshops durchgeführt. Von den insgesamt 73 Hochschulen und Universitäten

in ganz Österreich haben sich mit 61 mehr als drei Viertel der Einrichtungen an den Fokusgruppengesprächen beteiligt. Diese große Teilnahmebereitschaft verdeutlichte nicht nur die Relevanz der behandelten Themen, sondern war für das Projekt auch methodisch bedeutsam. Ein wesentliches Ziel der Workshops bestand nämlich darin, möglichst vielen Hochschulen zu ermöglichen, ihre Wahrnehmungen und Eindrücke sowie insbesondere Erfahrungen und Erkenntnisse im Kontext der COVID-19-Pandemie zu schildern und untereinander auszutauschen.

Um im Rahmen der Erhebung auch die Studierendenperspektive zu berücksichtigen, wurden im Frühjahr 2022 mit organisatorischer Unterstützung durch die Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler*innenschaft (ÖH) Gespräche mit 18 Studierendenvertreter*innen aus den unterschiedlichen Hochschulsektoren durchgeführt. Die Auswertung und Analyse aller Daten erfolgten in anonymisierter Form.

3. Studierbarkeit im Kontext der COVID-19-Pandemie

Die Aufrechterhaltung des Studien- und Prüfungsbetriebes stellte im Kontext der COVID-19-Pandemie ein zentrales Ziel aller Hochschulen dar. Um möglichst allen Studierenden weiterhin die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen zu ermöglichen und drohende Zeitverluste zu reduzieren, wurden weitreichende Maßnahmen umgesetzt. An erster Stelle ist in diesem Zusammenhang der Umstieg auf den Online-Studienbetrieb zu nennen. Die von der AQ Austria analysierten Unterlagen liefern außerdem Einblicke in weitere Maßnahmen wie etwa die fallweise Aufhebung von Verpflichtungen für Auslandsaufenthalte oder die Reduktion von Praktikumsstunden.

„Der pandemiebedingte Lockdown Mitte März hat die Digitalisierung zu einer notwendigen Bedingung gemacht, um Lehre und Studium fortführen zu können und hat damit die digitale Transformation in der Lehre enorm beschleunigt und zum größten institutionellen Lernprozess im Bereich der universitären Lehre der vergangenen Jahrzehnte geführt.“ – Öffentliche Universität²

Während ein großer Teil der Maßnahmen eine unmittelbare Reaktion auf die Notfallsituation darstellte und aus Sicht der Hochschulen nicht in den Regelbetrieb übernommen werden soll, ist dennoch absehbar, dass die COVID-19-Pandemie nachhaltige Auswirkungen auf die künftige Gestaltung des Studien- und Prüfungsbetriebes haben wird. Erst kürzlich wurde eine Untersuchung des Hochschulforums Digitalisierung für den deutschen Hochschulraum veröffentlicht, in der u. a. Veränderungen im Bereich der Lehre thematisiert werden. Die Ergebnisse der Analyse sprechen eine klare Sprache. So gehen 99 % der für die Studie befragten Hochschulleitungen davon aus, „dass die Neuerungen, die während der Pandemie im Bereich der Lehrformate

2 Die exemplarisch angeführten Zitate sind dem für den Bericht analysierten Datenmaterial entnommen.

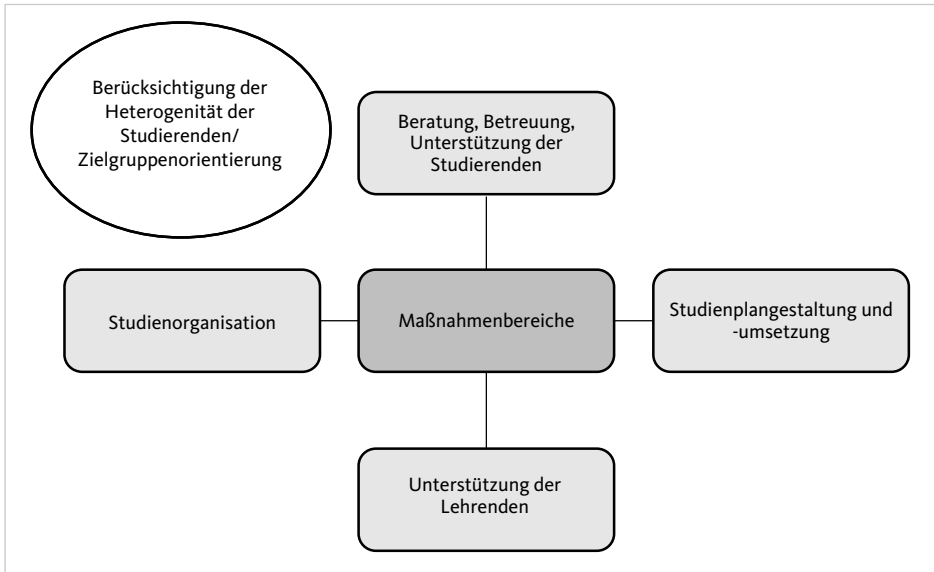


Abb. 1: Maßnahmenbereiche zur Förderung der Studierbarkeit (Quelle: Birke et al., 2019, S. 66)

entwickelt wurden, weiterhin in irgendeiner Form Bestand haben sollen“ (Lübcke et al., 2022, S. 6). Die von der AQ Austria durchgeführte Analyse hat klare Hinweise ergeben, dass die Pandemie erwartungsgemäß auch im österreichischen Hochschulraum zentrale Entwicklungen im Bereich der Lehre angestoßen oder beschleunigt hat. Zu ähnlichen Befunden kommt auch die von Pausits, Oppl, Schön, Fellner, Campbell und Dobiasch (2021) durchgeführte Studie *Distance Learning an österreichischen Hochschulen und Universitäten im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist es von Bedeutung, nach den Implikationen für die Studierbarkeit an österreichischen Hochschulen zu fragen. Zunächst soll deshalb näher auf den Begriff der Studierbarkeit eingegangen werden.

Die Frage, wie Studierbarkeit gefördert werden kann, hat im hochschulpolitischen Diskurs in Österreich in den vergangenen Jahren stetig an Bedeutung gewonnen.³ Bereits im Jahr 2018 hat die AQ Austria eine umfassende Analyse zur Studierbarkeit durchgeführt und sich seither kontinuierlich mit dem Thema beschäftigt. Auch im aktuellen Projekt wird auf eine Definition von Studierbarkeit aus dem Bericht des Jahres 2018 zurückgegriffen: „*Von der Hochschule geschaffene, strukturelle Rahmenbedingungen ermöglichen den Studierenden bei entsprechendem Arbeitseinsatz den Abschluss in der gesetzlich vorgesehenen Studiendauer. Die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen berücksichtigt auch die Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenschaft*

3 Ein aktueller Überblick zu Themen und Aspekten, die im Kontext von Studierbarkeit diskutiert werden, findet sich bspw. bei Krempkow et al. (2021).

bzw. spezieller, von der Hochschule verstärkt angesprochener Zielgruppen.“ (Birke et al., 2019, S. 61; Hervorhebung im Original)

Im von der AQ Austria erarbeiteten Konzept von Studierbarkeit sind vier Bereiche vorgesehen, in denen Maßnahmen zur Förderung der Studierbarkeit gesetzt werden: Studienorganisation; Studienplangestaltung und -umsetzung (inklusive Didaktik); Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden; Unterstützung der Lehrenden (vgl. ebd., S. 65 f.). Die Maßnahmenbereiche zur Förderung der Studierbarkeit sind in Abbildung 1 dargestellt.

Der Fokus der nachfolgenden Darstellungen liegt auf den Maßnahmenbereichen Unterstützung der Lehrenden sowie Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden. Die Erkenntnisse der aktuellen Analyse zu den weiteren Bereichen sowie weiterführende Ausführungen zum Hochschulbetrieb können der Publikation der AQ Austria entnommen werden.

4. Unterstützung der Lehrenden

„Der Aufwand zur Vorbereitung für duales/hybrides/distance learning ist für Lehrende sehr hoch, durch Gruppenteilungen vervielfacht sich auch der zeitliche Aufwand für Lehrende.“ – Privatuniversität

Um die Qualität in der Lehre zu sichern, kam Maßnahmen zur Unterstützung des Lehrpersonals in der Pandemie eine erhebliche Bedeutung zu. Wesentliche, von den Hochschulen thematisierte Herausforderungen für das Lehrpersonal betrafen insbesondere die Aneignung zusätzlicher didaktischer und digitaler Kompetenzen für die Online-Lehre, den durch die Umstände erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand sowie zumindest teilweise die Ausstattung mit technischem Equipment und Infrastruktur. Im weiteren Verlauf der Pandemie traten außerdem Fragen zu rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Durchführung der Online-Lehre oder Online-Prüfungen hinzu.

„Geschlechtsspezifische Probleme haben sich verschärft, wie z.B. Mehrfachbelastung durch Beruf und Familie und hier insbesondere Mehrbelastungen durch Care-Arbeit und Home Schooling.“ – Kunstuniversität

Weitere Problemstellungen für Lehrende ergaben sich durch Belastungen im privaten und familiären Bereich. Von den Hochschulen wird berichtet, dass im Rahmen von Mitarbeiter*innenbefragungen erhöhte Erschöpfungswerte festgestellt wurden, die Personen mit Betreuungspflichten und hier insbesondere Frauen besonders betrafen. Diese Hinweise auf familiär bedingte, häufig geschlechterspezifische Zusatzbelastungen decken sich auch mit Darstellungen in der Literatur. So weisen etwa Collien, Klimpe und Neumann-Szyszka (2021) darauf hin, dass der Wechsel zur Online-Lehre für Lehrende mit Kindern erschwert war, da diese im Kontext geschlossener Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen tendenziell häufiger Zusatzaufgaben überneh-

men mussten und deshalb weniger Zeitressourcen für die Vorbereitung der Lehre aufbringen konnten, wobei „bereits vor der Pandemie [...] Mütter deutlich mehr Zeit in Kinderbetreuung [investierten] als Väter“ (Collien et al., 2021, S. 32).

4.1 Maßnahmen zur Unterstützung der Lehrenden im Kontext der COVID-19-Pandemie

„Durch die plötzliche Umstellung auf 100% Distance Learning entstand bei den Lehrenden [...] eine hohe Nachfrage nach Support- und Weiterbildungsformaten.“ – Fachhochschule

Hochschulen und Universitäten haben vielfältige Maßnahmen gesetzt, um das Lehrpersonal in den herausfordernden Situationen zu unterstützen. In allen Sektoren wurde auf die besondere Rolle der hochschuleigenen Service- und Unterstützungseinrichtungen verwiesen. Diese trugen maßgeblich dazu bei, die Funktionstüchtigkeit der technischen Infrastruktur zu gewährleisten, klärten offene Fragen im Bereich des Datenschutzes und Urheberrechts und entwickelten Regelungen für die Durchführung von Prüfungen. Außerdem organisierten sie an die Herausforderungen angepasste Weiterbildungs- und Schulungsformate, die in der Folge näher beleuchtet werden.

„2020 stand das digital upskilling sowie korrespondierende Unterstützungsleistungen im Fokus der Personalentwicklungsmaßnahmen für das Lehrpersonal [...].“ – Öffentliche Universität

Von mehreren Hochschulen wird der „Aufholbedarf“ vieler Lehrender im Bereich der Medien- und Methodenkompetenz thematisiert, der eine gezielte hochschul- und mediendidaktische Unterstützung der Lehrenden erforderlich machte. Besonders im Fokus standen in diesem Zusammenhang Schulungen zu Einsatz und Umgang mit wichtigen digitalen Tools wie etwa Learning-Management-Systemen oder Videokonferenzprogrammen. Außerdem wurden Weiterbildungsveranstaltungen zu Grundlagen, Methodik und Didaktik digitaler Lehrveranstaltungen organisiert.

„In den Anfangsphasen der Pandemie gab es auch gegenseitige kollegiale Unterstützung, die sich als effizient erwiesen hat und die als Peer-Coaching weitergeführt werden soll.“ – Pädagogische Hochschule

Um möglichst viele Lehrende mit den Angeboten zu erreichen, wurden die Weiterbildungsmaßnahmen in unterschiedlichen Formaten durchgeführt. Neben Workshops und Fragesessions wird etwa von gezielt für nebenberufliche Lehrende konzipierten Kompaktschulungen oder kurzen Online-Trainings berichtet. Teilweise wurden Fachinputs zur Online-Lehre auch in andere reguläre Sitzungen integriert. In allen

Sektoren wird außerdem auf die besondere Bedeutung niederschwelliger Input- und Austauschformate verwiesen, die bspw. in Form von Lehre-Lunches oder Coffee-Calls organisiert wurden. Mehrfach wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass sich insbesondere der gegenseitige Erfahrungsaustausch und Peer Learning als besonders wertvoll erwiesen haben. Zusätzlich begleitet wurden die Weiterbildungsmaßnahmen von Handreichungen, Leitfäden und Informationssammlungen, die in der Regel Empfehlungen oder Vorgaben für den Lehr- und Prüfungsbetrieb, Hinweise zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen oder rechtliche Anmerkungen umfassten. Zu diesem Zweck wurden auch Informationswebseiten, Online-Wikis oder weitere hochschulinterne Plattformen eingerichtet.

„Bei den vielen individuellen Fragestellungen der Vortragenden hat sich das Service des individuellen didaktischen Coachings als sehr zielführend erwiesen.“ – Öffentliche Universität

Mehrere Hochschulen heben außerdem gute Erfahrungen mit individuellen Beratungsmöglichkeiten und Coachings zur didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen hervor. Außerdem konnten Lehrende an manchen Einrichtungen auf zusätzliches Unterstützungspersonal für die Durchführung der Online-Lehrveranstaltungen zurückgreifen. Es wird berichtet, dass zu diesem Zweck auch spezielle Schulungen für Studierende als Hilfskräfte durchgeführt wurden.

Zusätzlich zu diesen Maßnahmen, die direkt auf die Aufrechterhaltung bzw. Verbesserung der Qualität in der Lehre abzielten, unterstützten Hochschulen und Universitäten das Lehrpersonal auch beim Umgang mit privaten und individuellen Problemstellungen. Aufgrund der Zunahme individueller Belastungssituationen wurden zusätzliche psychosoziale Unterstützungsangebote organisiert. Insbesondere im Sektor der öffentlichen Universitäten wird von Unterstützungsmaßnahmen und Fortbildungen in den Bereichen Psychohygiene, Selbstmanagement und Krisenhandeln, Herausforderungen im Homeoffice und Resilienz in Krisensituationen berichtet. Außerdem wurden teilweise arbeitspsychologische Beratungen ausgeweitet. In allen Sektoren wurden außerdem Maßnahmen gesetzt, um Personen mit Betreuungspflichten zu unterstützen. Mehrfach wird in diesem Zusammenhang auf Sonderbetreuungszeiten und eine flexiblere Arbeitszeitgestaltung inklusive Homeoffice verwiesen, die eine Entlastung ermöglichen sollten.

4.2 Unterstützung der Lehrenden: Lessons Learned

Viele der genannten Angebote zur Unterstützung der Lehrenden haben an den Hochschulen bereits vor Ausbruch der Pandemie bestanden. Im Zuge der akuten Herausforderungen mussten diese ausgeweitet, an die besonderen Bedingungen angepasst und durch zusätzliche Maßnahmen ergänzt werden. Auf einer analytischen Ebene lassen sich auf Basis der bisherigen Auswertungen drei Punkte herausarbeiten, die aus Perspektive der Hochschulen auch für die künftige Entwicklung von Bedeutung sind:

(1) Die Weiterführung und der Ausbau von Weiterbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen für die Online-Lehre; (2) die Berücksichtigung spezifischer Zielgruppen und individueller Situationen bei der Organisation und Konzeption der Angebote; (3) die Förderung des Engagements/der Motivation für die Lehre.

„Enge Begleitung der Lehrenden bei der Umstellung auf Onlinelehre muss beibehalten und ev. ausgebaut werden.“ – Privatuniversität

Ad 1: Die Erfahrungen der Pandemie haben aus Sicht der Hochschulen zu einem erheblichen Zuwachs der digitalen und didaktischen Kompetenzen geführt, sodass „viele Lehrende, die bis dahin wenig oder gar kein E-Learning angeboten hatten, eine Expertise auf diesem Gebiet [entwickelten], die über die ‚Corona-Krise‘ hinausreichen wird“ (öffentliche Universität). Da Online-Lehre auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen wird, sehen die Hochschulen und Universitäten weiterhin einen Bedarf, die Unterstützungsmaßnahmen weiterzuführen. Besonderer Wert wird dabei auf die Ausweitung von Schulungen für Online-Tools und die Weiterentwicklung von Angeboten im Bereich der Hochschuldidaktik gelegt. Ein anhaltender Informationsbedarf wird auch bei den Themen Datenschutz und Urheberrecht gesehen.

Ad 2: Obgleich Weiterbildungsangebote zwar in der Regel gut angenommen wurden, wurde dennoch auch von Schwierigkeiten berichtet, einen Teil der Lehrenden zu erreichen. Vor diesem Hintergrund gilt es aus Sicht der Hochschulen, Strategien zu entwickeln, um die Reichweite der Angebote zu erhöhen. Auf Basis der analysierten Daten lassen sich nur bedingt differenzierte Aussagen darüber treffen, welche Gruppen von Lehrenden (noch) nicht ausreichend erreicht wurden. Dennoch gibt es einzelne Hinweise auf Zusammenhänge mit Altersunterschieden oder Mehrfachbelastungen bspw. aufgrund von Betreuungsverpflichtungen. Im Hinblick auf nebenberufliche Lehrende verweisen Pausits et al. (2021, S. 50) auf qualitative Untersuchungen, die aufzeigen, „dass gerade im ersten COVID-Semester, dem Sommersemester 2020, insbesondere bei einem Teil der nebenberuflichen Lehrenden die zeitlichen Ressourcen für die Umstellung auf Distance Learning nicht vorhanden waren“.

Für Hochschulen und Universitäten stellt sich vor diesem Hintergrund die Aufgabe, gezielte Angebote für unterschiedliche Zielgruppen zu entwerfen und entsprechend an die Hochschullehrenden zu kommunizieren. In allen Sektoren wird in diesem Zusammenhang auf die Vorteile synchroner und asynchroner Online-Weiterbildungsangebote verwiesen, die die Flexibilität bei der Teilnahme erhöhen können. Verschiedentlich wird auch die Bedeutung niederschwelliger, informeller Fortbildungsangebote betont, bei denen neben knapp gehaltenen Inputs insbesondere Peer Learning und Erfahrungsaustausch im Fokus stehen. Ein weiterer Ansatz besteht in der Aufbereitung kurzer und kompakter Fortbildungseinheiten.

Ad 3: Die COVID-19-Pandemie hat neben didaktischen und methodischen Kompetenzen auch die besondere Bedeutung des persönlichen Engagements und der

individuellen Motivation in der Lehre verdeutlicht.⁴ Insbesondere von Seiten der Studierendenvertreter*innen wurde „der persönliche Einsatz“ von Lehrenden als ein wichtiger motivierender Faktor für Lernprozesse genannt. Deshalb fordern diese von den Hochschulen, die Motivation für die Lehre zu fördern und dabei zugleich insgesamt an der Aufwertung des Stellenwerts der Lehre (im Vergleich zur Forschung) im Hochschulbereich mitzuwirken. So gelte es, künftig bei der Besetzung von Lehrstellen auch Erfahrungen und Engagement der Kandidat*innen in der Lehre stärker zu berücksichtigen.

5. Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden

„Deutlicher als sonst vermittelte sich die Beeinträchtigung der Studienleistung durch die Lebensbedingungen, die soziale Einbettung, die infrastrukturellen Ressourcen im Hintergrund.“ – Öffentliche Universität

Obleich viele Hochschulen berichten, dass ein großer Teil der Studierenden mit den veränderten Anforderungen im Online-Studienbetrieb grundsätzlich gut zurechtgekommen ist, wird verschiedentlich auch darauf hingewiesen, dass die Pandemie die Ungleichheiten unter den Studierenden verschärft und den Einfluss der Lebensbedingungen auf die Studienleistungen verstärkt hat. Wesentliche Problemstellungen betrafen den Hochschulen zufolge insbesondere den Wegfall sozialer Kontakte und strukturierter Tagesabläufe und die durch den gestiegenen Anteil an Selbststudienphasen erhöhten Anforderungen bei der eigenständigen Organisation und Koordination der Lernprozesse. Einzelne Hochschulen problematisierten auch das Fehlen geeigneter Lernorte und technischer Ausstattung.

In den Darstellungen der Hochschulen finden sich Hinweise auf bestimmte Gruppen von Studierenden, die von besonderen Schwierigkeiten betroffen waren. Mehrfach wird auf Studierende mit Betreuungspflichten (insbesondere Frauen) und internationale Studierende als besonders betroffene Gruppen hingewiesen. Außerdem berichten einzelne Hochschulen, dass berufsbegleitend Studierende sich häufiger überfordert und überlastet fühlten. Auch Studierende mit Behinderung werden als besonders betroffene Gruppe genannt. Eine wesentliche Rolle spielte dabei, dass im Online-Studienbetrieb genutzte Lern- und Kommunikationsplattformen teilweise mit zusätzlichen Barrieren verbunden waren. Erschwerend kam hinzu, dass im Kontext der Pandemie „die Berücksichtigung der Heterogenität [der Studierenden] nicht die oberste Priorität hatte“ (öffentliche Universität). Gleichzeitig finden sich Hinweise, dass der Online-Studienbetrieb für manche Studierende mit chronischen Erkrankungen auch Erleichterungen brachte.

Vor dem Hintergrund der allgemein herausfordernden Bedingungen und Unsicherheiten im Kontext der Pandemie nahmen die Hochschulen und Universitäten

⁴ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Pausits et al. (2021, S. 50, 70).

auch einen Anstieg der psychosozialen Belastungen für die Studierenden wahr. Die (anhaltende) Relevanz des Themas wurde in den Gesprächen mit den Hochschul- und Studierendenvertreter*innen bestätigt. Hinweise dazu finden sich ebenfalls in anderen Analysen aus dem europäischen Hochschulraum (vgl. exemplarisch Berlin Kolm, 2021, S. 7).

5.1 Maßnahmen zur Unterstützung der Studierenden im Kontext der COVID-19-Pandemie

Um die Studierenden zu unterstützen, haben die Hochschulen und Universitäten sowohl bestehende Angebote an die neuen Bedingungen angepasst als auch ergänzende Angebote entwickelt. Informationsveranstaltungen für Studieninteressierte, Bibliotheks- und Campusführungen wurden vielfach in Online-Settings verlagert und durch zusätzliche digitale Informationsangebote ergänzt.

„Durch die Einführung von niederschweligen Beratungsangeboten für Studierende mit psychischen Beschwerden oder erhöhten Stressfaktoren soll dafür gesorgt werden, dass Studierende in schwierigen Lebenssituationen schnellstmöglich und kostenfrei Unterstützung und Beratung erhalten. Dadurch sollen das Wohlbefinden sowie die psychische Gesundheit gestärkt werden, was wiederum die Leistungsfähigkeit der Studierenden verbessert.“ – öffentliche Universität

Auch Beratungsangebote für aktive Studierende konnten vielfach in Online-Settings durchgeführt werden. Neben der Weiterführung bereits etablierter Unterstützungsangebote wird im Kontext der Pandemie von einer Verstärkung psychologischer und psychosozialer Beratungsmöglichkeiten berichtet. Manche Hochschulen erwähnen in diesem Zusammenhang die Einführung zusätzlicher niederschwelliger Angebote wie etwa ein COVID-19-Sorgentelefon. Einzelne Einrichtungen berichten außerdem, dass Lehrende angehalten wurden, Studierenden in den Lehrveranstaltungen mehr Raum zu geben, um persönliche Problemlagen anzusprechen. Um soziale und informelle Kontakte zwischen den Studierenden zu fördern und damit u. a. das Wohlbefinden zu steigern, wurden bspw. gemeinsame Frühstücke oder Stammtische in Online-Settings organisiert.

Außerdem wurde versucht, Studierende beim Umstieg auf den Online-Studienbetrieb und bei der Vorbereitung auf Online-Prüfungen zu unterstützen. Neben der Zusammenstellung von Handreichungen, FAQ-Seiten und schriftlichen Informationsmaterialien wurden Schulungen bzw. Webinare inklusive Erklärvideos für die Nutzung von Tools und virtuellen Plattformen angeboten. Außerdem standen den Studierenden Helpdesks sowie Unterstützung durch die IT-Abteilungen zur Verfügung.

Viele Hochschulen und Universitäten berichten außerdem von Initiativen, um Studierende zu unterstützen, die aufgrund der Pandemie in finanzielle Schwierigkeiten geraten waren. So wurden bspw. in Zusammenarbeit mit der ÖH Corona-Här-

tefonds und andere Sozialtöpfe eingerichtet. An manchen Privatuniversitäten gab es außerdem die Möglichkeit, individuelle Zahlungsmodelle zu vereinbaren oder Studiengebühren zu stunden.

Spezielle Angebote wurden organisiert, um Studierende mit Betreuungspflichten (Kinder, Pflege) zu unterstützen. Erwähnt werden in diesem Zusammenhang Beratungsangebote zu den Bereichen Familie, Care-Arbeit und Homeschooling. Außerdem versuchten manche Einrichtungen, bereits vorhandene Kinderbetreuungsangebote auch während der Lockdowns aufrecht zu erhalten, was allerdings nicht immer möglich war. Weitere Studierendengruppen, für die Unterstützungsanstrengungen intensiviert wurden, waren Studierende mit Behinderung und auch internationale Studierende.

5.2 Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden: Lessons Learned

„Auch wenn von Seite der Universität erhebliche Anstrengungen unternommen wurden, um diese Personen [Studierende, die in prekäre Situationen geraten waren] aufzufangen und auch der Studienerfolg bei vielen durchaus gegeben ist, wird an den Auswirkungen der so lange andauernden Ausnahmesituation unbedingt zu arbeiten sein.“ – Öffentliche Universität

In den mit den Hochschulvertreter*innen geführten Gesprächen wurde mehrfach betont, dass Unterstützungsmaßnahmen für Studierende nach Ende der Pandemie erhalten bleiben bzw. nach Möglichkeit ausgebaut werden sollen. In der Analyse konnten dabei drei aus Sicht der Hochschulen besonders relevante Aspekte identifiziert werden: (1) Die Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden; (2) die Unterstützung bei der selbstständigen Organisation und Koordination von Lernprozessen; (3) die Sicherstellung der technischen Ausstattung und Infrastruktur.

Ad 1: Die COVID-19-Pandemie hat auf verschiedenen Ebenen das Bewusstsein für die Relevanz von Gesundheit und Wohlbefinden für die Studierbarkeit erhöht. Neben den Maßnahmen der Hochschulen, um das akute Infektionsrisiko beim Besuch von Lehrveranstaltungen oder Prüfungen zu reduzieren, sind mit den Herausforderungen der Pandemie auch Fragen der psychischen Gesundheit in den Vordergrund gerückt. Die erste Auswertung der Daten legt nahe, dass Hochschulen auch in Zukunft vermehrt Initiativen setzen (möchten), um die Gesundheit und das Wohlbefinden ihrer Studierenden zu fördern. Dazu zählt etwa der geplante oder bereits erfolgte Ausbau psychologischer Beratungs- und Unterstützungsangebote, die im Kontext der Pandemie vielfach in Anspruch genommen wurden. Auch berichteten die Hochschulvertreter*innen von guten Erfahrungen mit Peer-Beratungen, Buddysystemen sowie insgesamt mit der Förderung informeller Aktivitäten und Kennenlern-Formaten. Diese scheinen aus Sicht der Hochschulen geeignet, um die soziale Eingliederung der Studierenden zu fördern.

Ad 2: Die Erfahrungen der Pandemie haben verdeutlicht, dass der Einsatz digitaler Lerntechnologien und virtueller Lernformate die Flexibilität im Studium fördern kann. Zugleich sind aus Sicht der Hochschulen aber auch die Anforderungen an Studierende komplexer geworden. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Selbststudienphasen sehen mehrere Hochschulen die Notwendigkeit, Studierende in der eigenständigen Koordination und Organisation der Lernprozesse besser zu unterstützen. Als konkrete Maßnahmen werden in diesem Zusammenhang beispielsweise Weiterbildungen in den Bereichen Zeit- und Selbstmanagement genannt.

Ad 3: Ein dritter Themenkomplex, der im Zuge des verstärkten Einsatzes der Online-Lehre an Bedeutung gewonnen hat, betrifft die Sicherstellung der technischen Ausstattung und der (Lern-)Infrastruktur. Zwar wurde nur vereinzelt berichtet, dass Studierende in der Pandemie nicht über das notwendige Equipment für die Teilnahme am Online-Studienbetrieb verfügten, zugleich wurde in den Gesprächen festgehalten, dass dieses von den Hochschulen nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden sollte. Sinnvoll erscheinen in diesem Zusammenhang weitere Initiativen, die Studierenden den günstigen Ankauf oder die Ausleihe von leistungsstarken Geräten ermöglichen. Aus Sicht der Studierendenvertreter*innen ist es außerdem wichtig, dass die Hochschulen ihren Studierenden Softwarelizenzen für wichtige Programme und Tools zur Verfügung stellen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft das Vorhandensein von geeigneten Lern- und Studierräumlichkeiten an den Hochschulen. Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Parallelität von online und vor Ort (an der Hochschule) stattfindenden Lehrveranstaltungen wird es aus Sicht der Hochschulen notwendig sein, Studierenden auch am Campus die Teilnahme an Online-Lehrveranstaltungen zu ermöglichen. Mehrere Hochschulen berichten, dass bereits Schritte zur Einrichtung geeigneter Lernräumlichkeiten gesetzt wurden.

6. Fazit

Die Umstände der Pandemie erforderten von den Hochschulen, vielfältige Maßnahmen zu setzen, um die Studierbarkeit unter den besonderen Bedingungen sicherzustellen. Dabei wurden Erfahrungen gemacht, die den Studienbetrieb an den Hochschulen auch über das Ende der Pandemie hinaus prägen werden. Der Schwerpunkt des vorliegenden Aufsatzes lag auf den Maßnahmen in den Bereichen Unterstützung der Lehrenden sowie Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden. Basierend auf den Darstellungen der Hochschulen und unter Einbindung der Perspektive von Studierendenvertreter*innen konnten erste Lessons Learned aus den Erfahrungen der Pandemie hervorgearbeitet werden.

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages war die Pandemie weder vorbei noch die Reflexion über den Umgang mit den gesammelten Erfahrungen abgeschlossen. Auch die Auswertung der analysierten Unterlagen war noch nicht endgültig abgeschlossen. Vor diesem Hintergrund müssen die hier vorgestellten Ergebnisse als Zwischenstand in einem laufenden Prozess verstanden werden. Der AQ Austria ist

es in diesem Zusammenhang wichtig, Erkenntnisse und Überlegungen an den Hochschulen zu dokumentieren und zu analysieren und damit über die Grenzen der Sektoren bekannt zu machen. Mit dieser Arbeit soll ein konstruktiver Beitrag zur Weiterentwicklung der Qualität im Hochschulbetrieb geleistet werden.

Weiterführende bzw. aktualisierte Ergebnisse der Analyse werden nach der Fertigstellung des Berichts *Qualitätssicherung und -entwicklung in der Pandemie. Lessons Learned* auf der Homepage der AQ Austria zur Verfügung gestellt: www.aq.ac.at

Literatur

- Berlin Kolm, S. (2021). *The Swedish Higher Education Authority's Pandemic Assignment. Interim Report 1*. Johanneshov: Swedish Higher Education Authority. <https://english.uka.se/download/18.1df146f01784abb2e9e8ed2/1618313198713/Rapport%202021-03-16%20The%20Swedish%20Higher%20Education%20Authority%E2%80%99s%20Pandemic%20Assignment.pdf> [15.03.2022].
- Birke, B., Blüml, F. & Meznik, M. (2019). *Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen. Studierbarkeit*. Wien: Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/dokumente-ueber-uns/001_3_Jahresbericht_2018_Web_final.pdf?m=1558946231& [15.03.2022].
- Collien, I., Klimpe, H. & Neumann-Szyszka, J. (2021). Corona Gender Gap. Zementierung statt Abbau. *DUZ Wissenschaft & Management* (4), 32–35.
- Krempkow, R., Vettori, O. & Buß, I. (2021). Editorial: Studierbarkeit und Studienerfolg – zwischen Konzepten, Analysen und Steuerungspraxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 9–24.
- Lübcke, M., Bosse, E., Book, A. & Wannemacher, K. (2022). *Zukunftskonzepte in Sicht? Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die strategische Hochschulentwicklung* (Hochschulforum Digitalisierung Arbeitspapier Nr. 63). https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_63_Zukunftskonzepte_in_Sicht_Corona_HIS-HE.pdf [15.03.2022].
- Pausits, A., Oppl, S., Schön, S., Fellner, M., Campbell, D. F. J. & Dobiasch, M. (2021). *Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b92d0356-4306-461a-92fc-a4b8ec953510/210701_WFo48_21%20-Distance%20Learning%20an%20Unis%20und%20HS%20im%20SS%2020%20und%20WS20_21_bf_FINALE_VERSION.pdf [15.03.2022].

Weiterbildung und Zertifizierung von Lehrenden

Varianten der Absprachen und Hochschulkooperation im deutschsprachigen Raum

Sandra Schön, Martin Ebner, Elfriede Berger, Gerhard Brandhofer, Ortrun Gröblinger, Tanja Jadin, Michael Kopp, Alexander Schmölz & Hans-Peter Steinbacher

1. Einleitung

Die Weiterbildung von Lehrenden, insbesondere deren hochschuldidaktische Qualifizierung ist an deutschsprachigen Hochschulen, also Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, auf recht unterschiedliche Weise organisiert und gestaltet. Hochschullehrende und Forscher*innen, welche die Einrichtung wechseln, können so auf Schwierigkeiten stoßen: ihre bisherigen Weiterbildungsaktivitäten und Zertifikate werden bei der neuen Hochschule oder im Rahmen von Habilitationen nicht anerkannt oder Weiterbildungsprogramme können nicht fortgesetzt werden. Hochschulen reagieren unterschiedlich darauf, durch Absprachen und Kooperationen die gegenseitige Anerkennung von Weiterbildungsteilnahmen zu unterstützen und zu vereinfachen. Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die Formen der Absprachen und Hintergründe für Kooperationen von Hochschulen in Bezug auf die Weiterbildung und Zertifizierung von Lehrenden zu beschreiben.

2. Hintergrund, Forschungsfragen und Vorgehen

Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts „Open Education Austria Advanced“, zu dessen Zielsetzungen allgemein die Förderung von offenen Bildungsressourcen (in Englisch „Open Educational Resources“, kurz OER) und der Aufbau weiterer Infrastrukturen und Materialien dazu in Österreich zählen. Das „Forum Neue Medien in der Lehre Austria“ (fnma) zeichnet dabei für die Entwicklung und Implementierung einer sog. „OER-Zertifizierungsstelle“ verantwortlich. Aufbauend auf bereits formulierten Zertifizierungskriterien für Hochschullehrende sowie für Hochschulen (Ebner et al., 2017) sollen dafür Prozesse entwickelt werden, die die Sichtbarmachung von Kompetenzen und Aktivitäten in Bezug auf offene Bildungsressourcen unterstützen (Schön et al., 2021). Um ein OER-Zertifikat für Hochschullehrende möglichst schnell und breit zu verankern, wäre eine existierende österreichweite hochschuldidaktische Weiterbildung für Hochschullehrende aller Hochschulformen hilfreich – die es jedoch

ebenso wenig wie in den umliegenden Ländern gibt. Daher entstand das Bedürfnis, einen Überblick über Verfahren der Anerkennung von Weiterbildungsaktivitäten und anderen Zertifikaten von Hochschullehrenden im Hinblick auf die Absprachen und auch Kooperationen von Hochschulen in Österreich und im deutschsprachigen Europa zu erhalten. Die Forschungsfrage des Beitrags lautet: Wie lassen sich unterschiedliche Verfahren der Absprachen und Kooperationen von Hochschulen im Hinblick auf Weiterbildung bzw. Zertifizierungsverfahren von Hochschullehrenden unterscheiden und beschreiben?

3. Vorgehen und Aufbau

Kooperationsformen von zwei oder mehreren Hochschulen in Bezug auf die Weiterbildung und Zertifizierungen der eigenen Hochschullehrenden wurden bislang noch nicht systematisch dargestellt. Dennoch liegt eine Reihe von Berichten über kooperative Weiterbildungs- und Zertifizierungsverfahren von Hochschulen vor, die als Grundlage für eine entsprechende Darstellung dienen können. Für den vorliegenden Beitrag wurden systematisch solche Veröffentlichungen zu Zertifizierungen von Lehrenden an Hochschulen recherchiert (wesentlich dabei die Datenbank FIS Bildung) und durch Informationen auf den Webseiten der Anbieter*innen ergänzt. Die öffentlich zugänglichen Informationen dienen dabei als wesentliche Quelle für die Darstellung. In einigen Fällen wurden auch Informationen per E-Mail oder Anruf eingeholt. Die Auswahl der Beispiele erfolgte vor allem dahingehend, ob die Angebote gut dokumentiert sind und ob sie sich von den anderen Beispielen unterscheiden. Ausgewählt wurden dabei Beispiele aus dem Kontext der (technologiegestützten) Hochschuldidaktik.

Zunächst gibt der Beitrag einen allgemeinen Einblick in die Zertifizierung von Hochschullehrenden, also in unterschiedliche Formate für das Lernen und in das Vorgehen beim Assessment und bei der Zertifizierung. Im Anschluss stellt der Beitrag die unterschiedlichen Formen der Absprachen und Kooperationen im Hinblick auf die Weiterbildungen und Zertifizierungen anhand von Praxisbeispielen vor. Der Beitrag schließt mit einem Überblick der Kooperationsformen und -motive.

4. Zertifizierung von Hochschullehrenden und deren Anerkennung

Zum Weiterbildungsangebot für Hochschullehrende gehört zunächst eine Reihe von hochschuldidaktischen Fortbildungsprogrammen, auch für einzelne Fächer (z. B. das Zertifikat „Medizindidaktik“ des Kompetenznetzes Medizinlehre Bayern). In den letzten 20 Jahren haben der Bedarf (vgl. Traxel et al., 2004) sowie die Angebote für die Weiterbildung im Bereich des technologiegestützten Lernens bzw. kombinierte Angebote aus Hochschuldidaktik und technologischen Aspekten stark zugenommen und an Verbreitung gewonnen (vgl. Maurek & Hilzensauer, 2011). Auch Weiterbil-

dungen oder Zertifikate im Bereich von Sprachen, Projektmanagement, Mitarbeiterführung, Moderation, Open Science, z. B. zum Forschungsdatenmanagement sind gefragt. Weiterbildungs- und Zertifizierungsangebote für Lehrende an Hochschulen (vgl. Blümcke, 2001) gibt es in ganz unterschiedlichen Formaten, die sich u. a. im Hinblick auf die Bedeutung des Lernens bzw. die Bescheinigung von Lernergebnissen unterscheiden lassen (siehe Abb. 1): Für Lehrende gibt es so Informationen und Anregungen (z. B. das Onlineangebot TELucation der TU Graz; Braun, 2019), Vernetzungsangebote mit anderen Lehrenden, auch international (Baranova & Koke, 2011), Beratungs- und Entwicklungsangebote wie Coaching, Co- und Team-Teaching (Kempfen & Rohr, 2011), Lehrhospitation (Klingovsky et al., 2010), kollegiale Beratung (Sekyra, 2015), Mentor*innen-Programme, Fachvorträge oder Tagungen sowie auch interaktivere Formate wie Workshops, Seminare oder Kurse. Es gibt auch reine Prüfungs- bzw. Validierungsverfahren für Lehrende (und andere), beispielsweise für Beratungskompetenzen (Professionalisierung für Berater*innen und Trainer*innen an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, 2018) oder Sprachkenntnisse (z. B. Englischzertifikate). Auch Lehrpreise können anregend sein und Impulse für andere geben und können damit auch zu den Fortbildungsinitiativen bzw. Aktivitäten zur Bescheinigung von Kompetenzen gezählt werden.



Abb. 1: Unterschiedliche Weiterbildungsformate für Lehrende an Hochschulen

Angebote für Lehrende lassen sich auch im Hinblick auf die Zertifizierungsgrundlage differenzieren: Oft wird eine einfache Teilnahme bescheinigt (das Zertifikat wird also salopp formuliert „ersessen“), oft werden eine aktive Teilnahme und auch Arbeitsnachweise wie E-Portfolios, Lernressourcen oder Berichte und Protokolle erwartet. Hochschuldidaktische Weiterbildung ist in Berufungsverfahren an deutschen Hochschulen überwiegend fakultativ, nur knapp die Hälfte von 111 von Fendler und Gläser-Zikuda (2013) befragten deutschen Hochschulen, darunter staatliche und private Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen, erwarten überhaupt hochschuldidaktische Qualifikationsnachweise bei Berufungen. Häufig genügt bei Berufungen der Nachweis einer Lehrerfahrung (Fendler & Gläser-Zikuda, 2013). Reinmann und Tresp (2020) weisen jedoch darauf hin, dass entsprechende Qualifikationsnachweise in den Stellenanzeigen vermehrt gefordert werden (S. 11). Auch der Blick in aktuelle Habilitationsordnungen in Österreich zeigt, dass hochschuldidaktische Kompetenzen bzw. Lehrerfahrung Voraussetzungen für die Lehrbefugnis sind, es jedoch große Unterschiede gibt, wie diese nachgewiesen werden sollen. An der Medizinischen Universität Wien (2018) wird in der Habilitationsordnung beispielsweise explizit auf den Besuch von Fortbildungen hingewiesen; die dafür zulässigen Kurse

werden eigens aufgeführt und in einem Punktebewertungssystem für die Ermittlung der notwendigen Voraussetzungen für die Habilitation berücksichtigt. Weitere Anreize beschreiben Kopp et al. (2016): Die Teilnahme an Weiterbildungen kann als Bestandteil der Zielvereinbarungsgespräche als gut messbares Ziel genutzt werden oder auch die Voraussetzung für eine Tätigkeit sein, beispielsweise eine Einschulung in die IT-Systeme einer Hochschule. Oft ist gerade die Motivation und das Interesse der Teilnehmer*innen entscheidend, die Weiterbildungsangebote der Hochschulen sind meist nicht verpflichtend. Die hochschuldidaktischen Weiterbildungen sind dabei fast ausnahmslos nicht verpflichtend. Die FH Joanneum in Graz ist so vermutlich die einzige Fachhochschule im deutschsprachigen Raum, die eine umfangreiche hochschuldidaktische Weiterbildung verpflichtend eingeführt hat (Pöllinger, 2014).

Eine Herausforderung bei einem Hochschulwechsel ist für Lehrende die Anerkennung ihrer bisherigen Aktivitäten in Bezug auf ihre hochschuldidaktische Weiterbildung. Vereinbarungen dazu oder Anrechenbarkeit der Teilnahmebescheinigungen und Abschlüsse sind bisher in Österreich nur in einzelnen Regionen gegeben (z. B. mit dem Programm eDidactics in der Steiermark). In Deutschland gibt es Vereinbarungen aller bayerischen Universitäten, und auch einen Vorschlag für Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013), mit denen versucht wird, einen besseren Austausch und Anerkennung zu ermöglichen. Diese und weitere Absprachen und Kooperationen werden im Folgenden genauer unter die Lupe genommen.

5. Fallbeispiele für Kooperationen bei Weiterbildungs- und Zertifizierungsangeboten

Im Folgenden werden sechs Fallbeispiele von Kooperationen in der Weiterbildung für Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt. Dazu wurden zunächst Beispiele aus Österreich recherchiert und ausgewählt und dann gezielt durch solche Angebote in Deutschland ergänzt, die eine besonders große Reichweite haben. Die

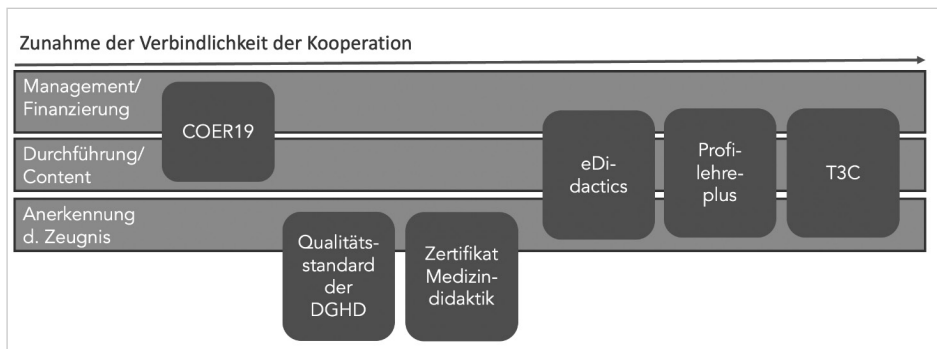


Abb. 2: Die sechs vorgestellten Fallbeispiele für Kooperationen von Hochschulen zur Weiterbildung und Zertifizierung von Lehrenden im Hinblick auf Management, Durchführung und Anerkennung sowie Verbindlichkeit der Kooperation

Reihenfolge der folgenden Beispiele wurde nach deren Verbindlichkeit von unverbindlicher Kooperation bis zur Partnerschaft geordnet (siehe Abb. 2).

5.1 Offene Online-Kurse für Lehrende an Hochschulen: das Beispiel des COER19

Die Verbreitung von offenen Bildungsressourcen und die Nutzung sog. offener Lizenzen haben dazu geführt, dass Hochschulen auch ohne weitere Kooperationsabsprachen Materialien oder komplette Kurse von anderen Einrichtungen nutzen können, da die entsprechenden Nutzungsformen explizit möglich und auch erwünscht sind. Auf der österreichischen MOOC-Plattform iMooX.at bieten unter anderem Universitäten und Hochschulen Online-Kurse an, die offen lizenziert sind und von allen kostenfrei und ohne Zugangsvoraussetzung genutzt werden können. Es liegt nahe, die Teilnahme an einem bestimmten Online-Kurs auch als Weiterbildung oder Bestandteil einer eigenen Weiterbildung für Lehrende zu unterstützen und anzuerkennen. Ein Online-Kurs, der für die Plattform im Rahmen des Projekts „Open Education Austria“ entwickelt wurde, adressiert direkt Lehrende und das Thema OER selbst (COER19, s. Tab. 1). Es ist bekannt, dass die Kursteilnahme auch von Hochschulen außerhalb des Projektkonsortiums als Teil der hochschuleigenen Weiterbildung genutzt wurde. Bekannt ist so zum Beispiel, dass Lehrende der FH Kärnten am MOOC teilgenommen haben und ergänzend Präsenztermine an ihrer Hochschule besuchten. Inzwischen ist auch die Neuauflage des MOOCs durch die Universität Graz zugänglich und wurde im Frühjahr 2022 das erste Mal durchgeführt.

Tab. 1: Der offene Online-Kurs zu offenen Bildungsressourcen für Lehrende an Hochschulen COER19 (MOOC-Plattform iMooX.at)

Kooperationszweck	Entwicklung eines kostenfreien offen lizenzierten Online-Kurses zum Thema, der von den eigenen und anderen Hochschullehrenden genutzt werden kann.
Personen, die von der Kooperation profitieren	Alle die möchten, können am MOOC COER19 teilnehmen und eine Teilnahmebestätigung erhalten. Wenn der MOOC in Rahmen einer Weiterbildung an einer Hochschule anerkannt wird, ist dies unter Umständen eine Möglichkeit, sich profund mit dem Thema der offenen Bildungsressourcen auseinanderzusetzen.
Zur Weiterbildung/ Zertifizierung	Für die Teilnahmebestätigung der MOOC-Plattform müssen alle Quizze (jeweils eines pro Einheit) mit mind. 75 Prozent der Punktzahl bestanden werden, wobei Wiederholungen möglich sind.
Finanzielle Aspekte	Die Teilnahme am MOOC ist für die Teilnehmer*innen bzw. auch für Hochschulen, die die MOOC-Teilnahme unterstützen, kostenfrei. Der MOOC selbst wurde im Rahmen des Projekts „Open Education Austria“ (ko-finanziert vom österreichischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) entwickelt.
Formale Kooperationsgrundlage	Alle Kursmaterialien stehen unter einer offenen Lizenz (CC BY) zur Verfügung; die Nutzung im Rahmen der Weiterbildung für Lehrende an Hochschulen ist nicht nur gestattet, sondern auch explizit gewünscht.

5.2 Qualitätsstandard der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013)

Zielsetzung der Entwicklung und Einführung eines Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) war eine Harmonisierung der unterschiedlichen Weiterbildungen und Programme zur Hochschuldidaktik (s. Tab. 2). Der Qualitätsstandard wurde 2011 das erste Mal vorgelegt; die aktuelle Fassung stammt von 2013. Die Standards beschreiben inhaltliche Aspekte und vor allem formale Aspekte wie die Beschreibungen in den Teilnahmebescheinigungen und Programmzertifikaten. Alle, die den Standards zustimmen, erkennen damit auch die Abschlüsse der anderen unterzeichnenden Hochschulen an:

Hochschuldidaktische Weiterbildungsleistungen, die an einer anderen hochschuldidaktischen Einrichtung/Institution bzw. in einem anderen Netzwerk absolviert werden, werden generell anerkannt, wenn sich die jeweilige hochschuldidaktische Einrichtung/Institution den hier vorliegenden bundesweiten Qualitätsstandards angeschlossen hat. In allen anderen Fällen wird eine Einzelfallprüfung vorgenommen, bei der die jeweiligen Qualitätsstandards bzw. die Regelungen der prüfenden hochschuldidaktischen Einrichtung/Institution zugrunde gelegt werden (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013, S. 9).

Auf der Webseite der DGHD werden alle Einrichtungen aufgelistet, die der Erklärung bereits zugestimmt haben – dies sind derzeit mehr als 40 deutsche hochschuldidaktische Einrichtungen und Netzwerke, hinzu kommt mit der Universität Zürich auch eine Schweizer Hochschule (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2022).

Tab. 2: Der Qualitätsstandard der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik

Kooperationszweck	Die unterzeichnenden Hochschulen erkennen die Zeugnisse der anderen unterzeichnenden Hochschulen an und nutzen die Standards.
Personen, die von der Kooperation profitieren	Teilnehmer*innen an den Weiterbildungen und Programmen der unterzeichnenden Einrichtungen können sich darauf verlassen, dass ihre Zeugnisse bei den anderen anerkannt werden.
Zur Weiterbildung/ Zertifizierung	Die Vereinbarung bezieht sich teils auf inhaltliche, v. a. aber auf formale Aspekte der Inhalte und Beschreibungen auf den Teilnahmebescheinigungen.
Finanzielle Aspekte	Mit der Kooperation werden keine finanziellen Verbindlichkeiten eingegangen; allerdings verpflichten sich die unterzeichnenden Einrichtungen, dass sie die Zertifikate von anderen anerkennen (und tragen ggf. diesen Aufwand)
Formale Kooperationsgrundlage	„Unterzeichnung“ via Online-Formular und Nennung der Einrichtung auf der Homepage

5.3 Zertifikat Medizindidaktik der Bayerischen Universitäten des Kompetenznetzes Medizinlehre Bayern (Deutschland)

Mit der Einführung des „Zertifikats Medizindidaktik Bayern“ ist „ein Standard für die fach- und hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden an den Medizinischen

Fakultäten in Bayern definiert worden“ (Kompetenznetz Medizinlehre Bayern, 2015, S. 5). Bei der Entwicklung des Zertifikats wurde Wert daraufgelegt, dass eine möglichst breite Anerkennung durch die Berücksichtigung der Standards und Erfordernisse möglich ist, daher wurden z.B. die Inhalte des „Zertifikates Hochschullehre“ der bayerischen Universitäten bei der Erstellung berücksichtigt und sie auch mit den „Kernkompetenzen für Lehrende in der Medizin“ des Ausschusses für Personal- und Organisationsentwicklung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung abgeglichen (ebd.; s. Tab. 3). Durch die Berücksichtigung der Standards des bundesweiten MedizinDidaktikNetz (2014) ist der Abschluss auch bundesweit anerkannt (Härtl et al., 2017). Im Konzeptpapier heißt es weiter (Kompetenznetz Medizinlehre Bayern, 2015, S. 6):

Die fünf Themenbereiche für die medizindidaktische Qualifikation wurden auf Grundlage der fünf Themenbereiche von ProfiLehrePlus e.V. entwickelt. Alle fünf Themenbereiche können mit Präsenz- und/oder E-Learning-Veranstaltungen gestaltet werden. A) Lehr-Lern-Konzepte B) Präsentation und Kommunikation C) Prüfen, D) Reflexion und Evaluation E) Beraten und Begleiten.

Das Zertifikat selbst bekommen Lehrende, die die entsprechenden Nachweise vorlegen und an eine Arbeitsgruppe für das Zertifikat Hochschullehre schicken (Klinikum der Universität München, 2020).

Tab. 3: Zertifikat Medizindidaktik der Bayerischen Universitäten (Kompetenznetz Medizinlehre Bayern)

Kooperationszweck	Lehrende können die medizindidaktische Fortbildung auch bei Universitätswechsel fortsetzen und erhalten ein Zertifikat, das alle bayerischen Universitäten kennen und anerkennen.
Personen, die von der Kooperation profitieren	Lehrende an bayerischen medizinischen Fakultäten und Lehrkrankenhäuser
Zur Weiterbildung/ Zertifizierung	Teilnahmebescheinigungen der unterschiedlichen vorausgesetzten Fortbildungen zur Medizindidaktik können an unterschiedlichen Universitäten im Netzwerk gesammelt werden, das Zertifikat erhält, wer alle notwendigen Nachweise (per Scan) einschickt.
Finanzielle Aspekte	Die Weiterbildungen der Universitäten sind grundsätzlich kostenpflichtig, für Mitarbeiter*innen der eigenen Universität und der Lehrkrankenhäuser können die Kosten auf Antrag übernommen werden, Teilnehmer*innen von anderen Universitäten innerhalb des Netzwerks erhalten 50 Prozent Ermäßigung (Klinikum der Universität München, 2020); zumindest die Entwicklung des Zertifikats wurde gefördert vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Formale Kooperationsgrundlage	Konsortiales Dokument (Kompetenznetz Medizinlehre Bayern, 2015)

5.4 Zertifikatsprogramm eDidactics (Steirische Hochschulkonferenz)

Grundlage für die folgenden Ausführungen sind im Wesentlichen zwei Beiträge, die Homepage des Programms sowie ergänzende Hinweise der Programmleitung (Kopp

et al., 2016; Ebner & Kopp, 2015, eDidactics; s. Tab. 4). Nachdem im September 2014 ein entsprechender Beschluss der Steirischen Hochschulkonferenz, also der Dachorganisation der neun im österreichischen Bundesland Steiermark angesiedelten Hochschulen, erfolgte, erarbeiteten die Vertreter*innen der Hochschulen einen Überblick über vorhandene Weiterbildungen für ihre Lehrenden im Feld der technologiegestützten Lehre und ihre Zielgruppen, erörterten Anreize und entwickelten Module für das Programm „eDidactics“. Seit 2015 stehen dabei Lehrenden folgende Module im Zertifikatsprogramm zur Auswahl: Umgang mit Elementen eines Lernmanagementsystems, Mediendidaktik, E-Moderation und Kommunikation mit digitalen Medien, Kooperation und Kollaboration mit digitalen Medien, Multimediaproduktion, Leistungsfeststellung, Rechtsfragen im Bereich der technologiegestützten Lehre, Barrierefreiheit und Inklusion, Umgang mit der lehr-/lernrelevanten hausinternen Hard- und Software. Während das letztgenannte Modul an allen beteiligten Hochschulen individuell angeboten wird und das einzige verpflichtende Modul ist (der Rest kann frei gewählt werden), werden alle anderen Module von jeweils einer Partnerhochschule angeboten (Ebner & Kopp, 2015, S. 23).

Tab. 4: Überblick über das Zertifikatsprogramm „eDidactics“ der Steirischen Hochschulkonferenz

Kooperationszweck	Die neun steirischen Hochschulen – von PH, über Fachhochschule bis Universität – haben ein gemeinsames Zertifikat zur technologiegestützten Lehre entwickelt, für das an allen Hochschulen Teile der Weiterbildung angeboten und gegenseitig anerkannt werden.
Personen, die von der Kooperation profitieren	Lehrende an den beteiligten Hochschulen
Zur Weiterbildung/ Zertifizierung	Innerhalb von drei Studienjahren müssen Module – ein Pflichtmodul an der eigenen Einrichtung, alle weiteren auch an den Partnereinrichtungen – im Gesamtausmaß von mindestens sechs ECTS erfolgreich absolviert werden.
Finanzielle Aspekte	Die Kosten für die Teilnahme betragen für das Zertifikat 900 Euro, für einzelne Module 300 Euro. Die Kosten werden von den Herkunftshochschulen auf Antrag übernommen. Alle neun Hochschulen bieten Module an und können dafür (in der Regel zwei pro Studienjahr) Teilnehmer*innen kostenlos ins Programm entsenden.
Formale Kooperationsgrundlage	Beschluss der gemeinsamen Vertretung (Steirische Hochschulkonferenz)

5.5 Zertifikatsprogramm ProfiLehrePlus (Bayerische Universitäten)

Das Zertifikat „ProfiLehrePlus“ ist ein Zertifikat von neun bayerischen Universitäten zum Nachweis von Kompetenzen in der Hochschuldidaktik, das in mehreren Stufen abzulegen ist (Profilehreplus.de, 2020; s. Tab. 5). Für die zentrale Übersicht über Weiterbildungen im Programm an den Partneruniversitäten und Ausstellung des Zertifikats wurde ein Verein gegründet. Sie steuern die Beratung zentral bzw. geben auf der Homepage Einblick in die Fortbildungsangebote aller beteiligten Universitäten. Auf der Homepage stellt ProfiLehrePlus seine Stärken folgendermaßen vor

Tab. 5: ProfiLehrePlus (Bayerische Universitäten)

Kooperationszweck	qualitativ hochwertige Weiterbildung des Nachwuchses und eine bessere Durchlässigkeit bei Universitätswechsel
Personen, die von der Kooperation profitieren	Alle Lehrenden an bayerischen Universitäten können Weiterbildungsangebote anderer Universitäten besuchen, bisherige Weiterbildungen und Zertifikate werden bei Universitätswechsel anerkannt.
Zur Weiterbildung/ Zertifizierung	Nachweis der Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen im Universitätsverbund, in der Vertiefungsstufe beinhaltet das auch Lehrportfolio, Hospitation und kollegiale Beratung. Die Grundstufe umfasst 60, die Aufbaustufe 120 und die Vertiefungsstufe 200 Arbeitseinheiten.
Finanzielle Aspekte	Die Teilnahme für Lehrende an den eigenen Universitäten ist auf Antrag kostenfrei. ProfiLehrePlus wird und wurde von unterschiedlichen staatlichen Förderprogrammen unterstützt, aktuell BMBF im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre (Profilehreplus.de, 2020). Details über gegenseitige Zahlungen können der Homepage nicht entnommen werden.
Formale Kooperationsgrundlage	Für das Zertifikatsprogramm wurde ein Verein gegründet, bei dem neun bayerischen Universitäten Mitglied sind und Beiträge zahlen.

(Profilehreplus.de, 2020): „Die bayerischen Universitäten bieten ihren Lehrenden die Möglichkeit, systematisch und praxisorientiert hochschuldidaktische Kompetenzen zu erwerben.“ Die Weiterbildung orientiert sich wie alle Beispiele aus Deutschland an den Standards der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013).

In Österreich gibt es mit dem Zertifikatsprogramm „From Teaching to Learning“, das von der Österreichischen Fachhochschulkonferenz (2020) für alle Lehrenden an österreichischen Fachhochschulen angeboten wird, ein vergleichbares Angebot. Die Fachhochschulkonferenz bietet eine Übersicht über die Voraussetzungen sowie auch Workshop-Angebote und stellt für Lehrende das Zertifikat aus.

5.6 Gemeinsam Lehrgang ermöglichen: der Hochschullehrgang für Hochschuldidaktik (T3C) der PH Kärnten und der KPH Edith Stein

Die Pädagogische Hochschule Kärnten (Viktor Frankl Hochschule) und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (Private Pädagogische Hochschule – Hochschulstiftung der Diözese Innsbruck) bieten aktuell in der vierten Durchführung gemeinsam den viersemestrigen Hochschullehrgang für Hochschuldidaktik an, der sich seit 2014 an Lehrende an Hochschulen richtet (s. KPH, 2020, PH Kärnten & KPH Edith Stein, 2020; s. Tab. 6). Mit erfolgreichem Abschluss qualifizieren sich die Teilnehmer*innen zur/zum „Akademischer/Akademische Hochschuldidaktiker/in“. Die erfolgreiche Teilnahme ermöglicht auch eine höhere Zuordnung im Gehaltschema der Pädagogischen Hochschulen. Thematisch dreht es sich beim Lehrgang um die Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation akademischer Lehre mit einem Schwerpunkt auf den Einsatz neuer technologiegestützter Lehr-/Lernformen sowie um die Vermittlung digitaler Lehrkompetenz an die Studierenden. Im Rahmen der Neugestaltung des Dienstrechtes für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen ist der Lehrgang eine Möglichkeit für Lehrende ohne konsekutiven, akademischen

Tab. 6: Überblick über den Hochschullehrgang für Hochschuldidaktik (T3C – Collaborating, Coaching & Constructing Knowledge) der PH Kärnten und KPH Edith Stein

Kooperationszweck	Erreichen einer Mindestteilnehmerzahl, Teilnahme für Lehrende von anderen PH
Personen, die von der Kooperation profitieren	Alle Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen und an deren eingegliederten Praxisschulen
Zur Weiterbildung/ Zertifizierung	Aktive Teilnahme am Blended-Learning-Lehrgang (60 ECTS) mit reduzierten Präsenzphasen, unterschiedlichen Aufgaben und E-Portfolio. Teilnehmer*innen können sich gegen entsprechende Nachweise einzelne Module des Hochschullehrgangs anrechnen lassen.
Finanzielle Aspekte	Kooperatives Vorhaben mit Übernahme jeweils etwa einer Hälfte der Honorare und Kosten je PH, für die Teilnehmer*innen ist die Weiterbildung kostenfrei.
Formale Kooperations- grundlage	Kooperationsabsprache, gemeinsames Angebot

Abschluss, sich für eine höhere Entlohnungsstufe zu qualifizieren. Die beiden Pädagogischen Hochschulen ermöglichen mit der (kostenfreien) Teilnahme auch den Lehrenden an anderen kleinen PHs diese Qualifizierung.

6. Kooperationsformen und -motive der Angebote im Überblick

Es gibt mehrere Beiträge, die Kooperation von Hochschulen mit Unternehmen oder anderen Organisationen beschreiben, wenn sie Forschungs- und Förderprojekte durchführen oder gemeinsam Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln. Eine umfassende Darstellung zur Kooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung und insbesondere zu den Mehrwerten von Kooperation legt Sweers (2020) vor, er beschreibt Kooperationsmöglichkeiten bei der Planung, Entwicklung, Management bzw. Durchführung des Angebots. In der von uns adaptierten Darstellung in Abbildung 3 ergänzen wir Sweers Darstellung der Mehrwerte von Kooperationen bei Hochschulen bei der Weiterbildung um den Aspekt „Zertifizierung und Anerkennung“ und die Aspekte der Anpassung an Standards, (gemeinsames) Marketing der Zertifikate sowie die (gegenseitige) Anerkennung der Zertifikate.

Cendon et al. (2020) unterscheiden unterschiedliche Motivationslagen für Kooperationen von Hochschulen und nennen konkret inhaltlich-fachliche, organisatorisch-administrative, wirtschaftliche, hochschulrechtliche (d.h. die Regelungen der Hochschulen betreffend) und bildungspolitisch-gesellschaftliche Motive. Um die Fallbeispiele der Kooperationen in diesem Beitrag besser charakterisieren und vergleichen zu können, wurde das Motiv „bildungspolitisch/gesellschaftlich“ weggelassen, da es für keine Kooperation handlungsleitend erscheint; die Verbindlichkeit der Kooperation wurde als weitere Unterscheidungskategorie ergänzt (s. Tab. 7).

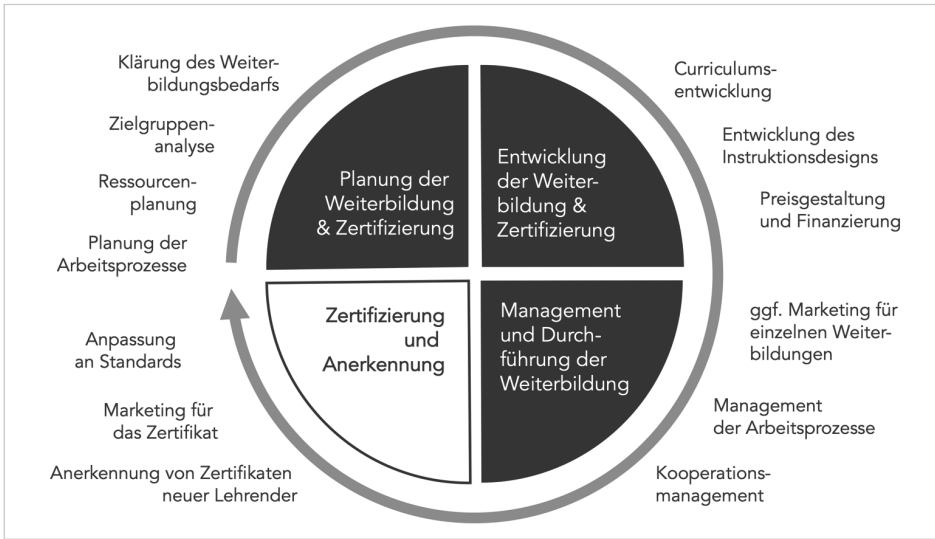


Abb. 3: Kooperationsbezogener Mehrwert in der kooperativen Weiterbildung und Zertifizierung von Hochschullehrenden. Quelle: Erweiterung der Darstellung von Sweers, 2020, S. 54, um den Aspekt der Zertifizierung und Anerkennung

Tab. 7: Beschreibung der Motive/Anlässe der Hochschulkooperationen und ihrer Verbindlichkeit. Quelle: Struktur der Tabelle z. T. in Anlehnung an Cendon et al. (2020). Anmerkung: o bedeutet zutreffend; xxx bedeutet hohe Verbindlichkeit der Kooperation, xx mittlere Verbindlichkeit, x geringe Verbindlichkeit

	inhaltlich-fachlich	Organisatorisch-administrativ	wirtschaftlich	hochschul-rechtlich	Verbindlichkeit der Kooperation
COER19	o	o	o		x
Qualitätsstandard der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik	o	o		o	xx
Zertifikat Medizindidaktik	o	o	o	o	xx
eDidactics	o	o	o	o	xxx
ProfiLehrePlus	o	o	o	o	xxx
Lehrgang T3C	o	o	o	o	xxx

Bei dieser Form der Darstellung wird deutlich, dass sich mehrere der vorgestellten Praxisbeispiele hinsichtlich der allgemeinen Kooperationsanlässe recht ähnlich sind. Wie von Jütte (2002) für die Weiterbildung allgemein beschrieben, zeigen sich auch unterschiedliche Verbindlichkeiten bei den Kooperationen der Hochschulen in Bezug auf die Weiterbildung von Lehrenden. So gibt es einerseits einseitige, unverbindliche, befristete Kooperationen wie bei der Nutzung des MOOC-Angebots COER19

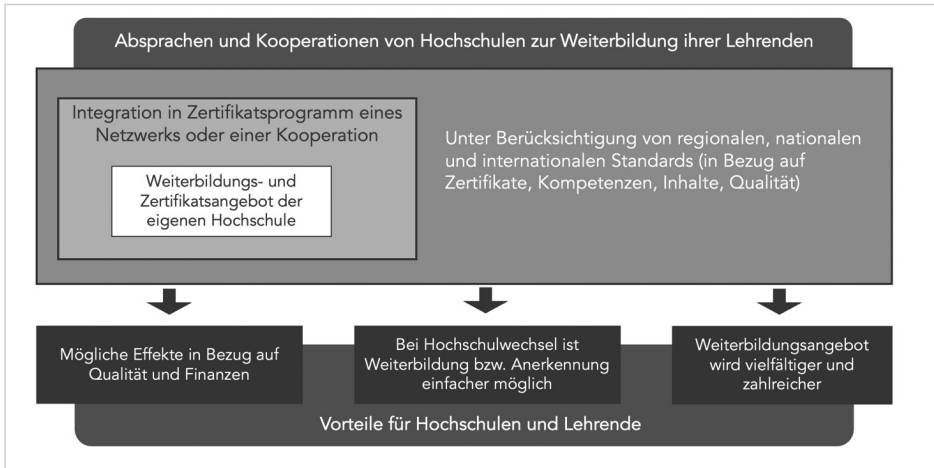


Abb. 4: Mögliche Absprachen und Kooperationen von Hochschulen zur Weiterbildung und Zertifizierung ihrer Lehrenden und mögliche Vorteile

oder Bekenntnisse zur Berücksichtigung von Standards (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013) sowie andererseits auch enge, verbindliche Kooperationen inklusive der Gründung eigener juristischer Personen, z. B. die Gründung eines Vereins als Träger für das bayerische Zertifikatsprogramm ProfiLehrePlus. Man könnte die Kooperationsformen der Hochschulen in unseren Fallbeispielen auch hinsichtlich weiterer Aspekte unterscheiden: So gibt es regionale Vernetzung von unterschiedlichen Hochschultypen (eDidactics) oder regional großflächiger angelegte Angebote, die sich nur auf eine Hochschulform beziehen (ProfLehrePlus). Dann gibt es mit dem Zertifikat Medizindidaktik eine Kooperation, bei der nur in einem spezifischen Fachbereich zusammengearbeitet wird.

Insbesondere wenn es hohe formale Anforderungen bei der Entwicklung eines Weiterbildungsangebots gibt, beispielsweise bei der Entwicklung vom Hochschullehrgang T3C, ergeben sich klare Vorteile der Kooperationen. Hochschulen können auch in Bezug auf Qualität und Finanzierung der Weiterbildung und Zertifizierung positive Effekte erwarten: Bei Wechsel von Hochschullehrenden sind deren Weiterbildungen leichter anrechenbar oder fortsetzbar und durch die unterschiedlichen Partner ergibt sich auch ein breites und vielfältiges Weiterbildungsangebot (Abb. 4).

7. Diskussion und Ausblick

Die Auswahl der hier vorgestellten Praxisbeispiele erfolgten dahingehend, ob die Angebote gut dokumentiert sind und ob sie sich von den anderen Beispielen unterscheiden. Trotzdem können wir nicht ausschließen, weitere Variationen der Kooperationen von Hochschulen im Bereich der Weiterbildung ihrer Lehrenden nicht berücksichtigt zu haben. Auch wurden die Fallbeispiele mit Hilfe der genannten Quellen beschrieben, sodass nicht auszuschließen ist, dass beteiligte Einrichtungen ggf. auch andere Pers-

pektiven oder Motivlagen beschreiben würden. Wir denken aber, dass mit Hilfe der Fallbeispiele gezeigt werden kann, dass schon relativ einfache Hilfsmittel bzw. Standards, denen man sich als Hochschule verpflichtet, für eine bessere Vergleichbarkeit sorgen können und sie auch als Grundlage für weitere Kooperation dienen können, z. B. die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013). Gerade aus der Perspektive der Hochschullehrenden erscheint es attraktiv, wenn es nicht nur Übereinkünfte und Anerkennungen gibt, sondern die Kooperationen zu einem zentral vorgestellten, attraktiven (da vielfältigen) Weiterbildungsangebot führen und auch zentrale Ansprechpersonen erreichbar sind (z. B. wie bei ProfiLehrePlus). Mit Blick auf die in Folge der COVID-19-Pandemie stärkere Durchführung von Weiterbildungen der Lehrenden im digitalen Raum gehen wir davon aus, dass dies weitere Impulse für Abstimmungen und Kooperationen ergibt. Für die einleitend erwähnte Entwicklung einer Zertifizierung von Lehrenden zu OER geben die vorgestellten Ergebnisse Hinweise darauf, dass und wie sie entsprechend anschlussfähig an andere Programme im deutschsprachigen Raum gestaltet werden kann.

Danksagung

Dieser Beitrag wurde durch Fördermittel des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Österreich, im Rahmen der Ausschreibung zur digitalen und sozialen Transformation in der Hochschulbildung 2019 für das Vorhaben „Open Education Austria Advanced“ (2021–2024) ko-finanziert (Projektpartner: Universität Wien, TU Graz, Universität Graz, Universität Innsbruck, Forum Neue Medien in der Lehre Austria, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung). Wir möchten uns zudem ausdrücklich bei allen bedanken, die uns mit wertvollen Hinweisen unterstützten, insbesondere bei Peter Harrich und Johannes Maurek für die Auskunft zu T3C und der Arbeitsgruppe „Open Educational Resources“ von fnma.

Literatur

- Baranova, S. & Koke, T. (2011). Fachübergreifende hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende der universitären Lehrerbildung – im Kontext Europas und aus der Perspektive Lettlands. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 55–65). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Blümcke, K. (2001). Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 12(2), 5–9.
- Braun, C. (2019). Kennen Sie schon die TELucation-Sammelmappe? *TU Graz people*, Nr. 72/2019, 4, 6.
- Braun, M., Rumpf, M. & Rundnagel, H. (2014). Hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Zertifikatsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“. *Hochschule und Weiterbildung*, (2014) 2, 19–23.

- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg. https://de.offene-hochschulen.de/fyls/6415/download_file/
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf>
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2022). *Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland*. <https://www.dghd.de/community/netzwerke/netzwerktreffen-der-hochschuldidaktik-in-deutschland/>
- Ebner, M. & Kopp, M. (2015). Gemeinsames E-Learning-Fortbildungsprogramm für den steirischen Hochschulraum. *fnma-Magazin*, 02/2015, 23–24.
- Ebner, M., Kopp, M., Hafner, R., Budroni, P., Buschbeck, V., Enkhbayar, A., Ferus, A., Freisleben-Teutscher, C. F., Gröbinger, O., Matt, I., Ofner, S., Schmitt, F., Schön, S., Seissl, M., Seitz, P., Skokan, E., Vogt, E., Waller, D. & Zwiauer, C. (2017). *Konzept OER-Zertifizierung an österreichischen Hochschulen*. Forum Neue Medien in der Lehre Austria. https://www.researchgate.net/publication/317276784_Konzept_OER-Zertifizierung_an_osterreichischen_Hochschulene
- E-Didactics.at (2020). Homepage. <https://edidactics.at/> (2020–10–12).
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Angebot und Nachfrage hochschuldidaktischer Weiterbildung. Eine Bestandsaufnahme an deutschen Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27(2013) 2, 164–182.
- Härtl, A., Schmidt, A., Bayer, Y., Berberat, P., Fehr, A., Hesse, A., Fischer, M., Kolbeck, C. & Bauer, D. (2017). Die Entwicklung und Implementierung des Zertifikats Medizindidaktik der Bayerischen Universitäten des Kompetenznetzes Medizinlehre Bayern. In R. Kordts-Freudinger, D. Al-Kabbani & N. Schaper (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Dialog* (S. 127–144). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (2018). *Hochschullehrgang Professionalisierung für Berater/innen und Trainer/innen*. (Version 1, eingereicht am 15. Juni 2018).
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: wbv.
- Kempfen, D. & Rohr, D. (2011). Team Teaching in Higher Education. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. [Teil] L. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung, Beratung, Supervision und Coaching (L 3.6, 36 S.). Berlin: Raabe.
- Klingovsky, U., Reich, R. & Schmidt-Wenzel, A. (2010). *Die Lehrhospitation: ein hochschuldidaktisches Instrument im Professionalisierungsprozess von Hochschullehrenden*. Potsdam: Universität Potsdam. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/4674>
- Klinikum der Universität München (2020). *Zertifikat Medizindidaktik der Bayerischen Universitäten*. http://www.klinikum.uni-muenchen.de/Institut-fuer-Didaktik-und-Ausbildungsforschung-in-der-Medizin/de/lehre/zertifikat_medizindidaktik/index.html

- Kompetenznetz Medizinlehre Bayern (2015). *Zertifikat Medizindidaktik Bayern*. https://www.med.uni-wuerzburg.de/fileadmin/03690100/Konsenspapiere/Zertifikat_Kompetenznetz_Medizinlehre_Bayern_03062015.pdf
- Kopp, M., Ebner, M., Rehatschek, H., Schweighofer, P., Sfri, A., Swoboda, B. & Teufel, M. (2016) Entwicklung von „eDidactics“: Ein Fortbildungsprogramm für den Einsatz von Technologien in der Hochschullehre. In Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre: Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum* (S. 305–321). Wiesbaden: Springer VS.
- KPH Edith Stein (2020). *Hochschullehrgang für Hochschuldidaktik (T3C) T3C – Collaborating, Coaching & Constructing Knowledge*. <https://www.kph-es.at/fort-und-weiterbildung/hochschullehrgaenge/hochschuldidaktik-t3c/>
- Maurek, J. & Hilzensauer, W. (2011). E-Learning-Kompetenzen entwickeln. Deutschsprachige Aus- und Weiterbildungsprogramme. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, <https://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook/kapitel/0/id/64/name/e-learning-kompetenzen-entwickeln>
- MedizinDidaktikNetz (2014). *Konsenspapier des bundesweiten MedizinDidaktikNetzes zur gegenseitigen Anerkennung von Leistungen*. Stand 28.3.2014. https://www.medidaktik.de/fileadmin/user_upload/www.medidaktik.de/Dokumente/Kompetenzzentrum/Netzwerke/MedizinDidaktikNetz/Hintergrund-und-Ziele/Konsenspapier_r1.pdf (2020–10–04)
- Medizinische Universität Wien (2018). *Habilitationsrichtlinien der Medizinischen Universität Wien*. Wien: Medizinische Universität Wien, Version 1.2/2018. https://www.meduniwien.ac.at/web/fileadmin/content/serviceeinrichtungen/buero_unileitung/habilitation/Habilitationsrichtlinien_MedUniWien_1.2_2018.pdf
- PH Kärnten und KPH Edith Stein (2020). *Curriculum für den Hochschullehrgang „Hochschuldidaktik“ („T3C“ – Teaching, Collaborating, Coaching & Constructing Knowledge in Higher Education)*, Version vom 31.10.2018. https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Curriculum__V_5.0.pdf
- Pöllinger, M. (2014). „Didaktik? Ja, aber ...“ Ein Erfahrungsbericht über die Umsetzung einer verpflichtenden hochschuldidaktischen Weiterbildung, In R. Egger, D. Kiendl-Wendner, M. Pöllinger (Hrsg.) *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen* (S. 107–122), Wiesbaden: Springer VS.
- Profilehreplus.de (2020). Homepage. <http://www.profilehreplus.de/>
- Reinmann, G. & Tremp, P. (2020). Editorial: Lehrentwicklung anregen, Lehrqualität auszeichnen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 9–1, <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/01>
- Schön, S., Ebner, M., Brandhofer, G., Berger, E., Gröbinger, O., Jadin, T., Kopp, M. & Steinbacher, H. (2021). OER-Zertifikate für Lehrende und Hochschulen. Kompetenzen und Aktivitäten sichtbar machen. In C. Gabellini, S. Gallner, F. Imboden, M. Kuurstra & P. Tremp (Hrsg.), *Lehrentwicklung by Openness – Open Educational Resources im Hochschulkontext* (S. 29–32). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5004445>
- Sekyra, A. (2015). Kollegiale Beratung. Ein besonderes Beratungsformat für die Förderung hochschuldidaktischer Handlungskompetenz. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. [Teil] L. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. 3. Beratung, Supervision und Coaching*. (L 3.12, S. 139–156). Berlin: Raabe.

- Sweers, F. (2020). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 537–552). Wiesbaden: Springer VS.
- Traxel, O., Schulte, O. A. & Hennecke, B. (2004). Wie e-kompetent sind Hochschullehrende? Eine Befragung zum Thema E-Learning und E-Teaching. *Das Hochschulwesen*, 52(3), 89–93.

Autorinnen und Autoren

PHILIPP ASSINGER, *Mag. Dr.*, Assistenzprofessor für berufliche Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Schwerpunkte in Forschung und Lehre an den Schnittstellen zwischen betrieblichen und schulischen, lehrgangs- oder seminarförmigen Lehr- und Lernkontexten, insbesondere Validierung und Anerkennung nicht formalen Lernens.

LARISSA BARTOK, *Mag. BSc.*, ist Diplompsychologin und Statistikerin und am Center for Teaching and Learning der Universität Wien Mitarbeiterin im Team Testen und Prüfen und arbeitet an ihrem Doktorat zum Thema Studienerfolg. Larissa Bartoks Forschungsinteressen umfassen insbesondere die Hochschulforschung, Testentwicklung, Large Scale Assessments und die Programmiersprache R.

ELFRIEDE BERGER, *HS-Prof.*, Leiterin des Instituts für Beratung, Entwicklungsmanagement und E-Learning/E-Didaktik und Lehrende an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik; Präsidium fnma, Österreich.

GERHARD BRANDHOFER, *HS-Prof. Dr.*, Hochschullehrgangsleiter und Forschungsordinator Department Medienpädagogik an der PH Niederösterreich; Präsidium fnma, Österreich.

DAVID F.J. CAMPBELL ist Hochschulforscher am Department für Hochschulforschung der Universität für Weiterbildung Krems, Privatdozent für komparative Politikwissenschaft an der Universität Wien und Experte für Qualität und Publikationsstrategien an der Universität für angewandte Kunst Wien. Er ist Co-Herausgeber der Springer-Buchreihe „Arts, Research, Innovation and Society“. Seine Forschungsarbeiten fokussieren auf Governance und Innovation in Hochschulsystemen, eingebettet im Theorierahmen der „Knowledge Democracy“.

NORA CECHOVSKY, *Dr.*, ist seit 2020 am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich beschäftigt. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Lehrerbildungsforschung mit Schwerpunkt auf die Lehramtsstudien der Berufspädagogik sowie im Bereich Financial Literacy. Zuvor war sie am Institut für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien tätig, wo sie ihre Dissertation zum Thema „Tax Literacy of Austrian Students. A Mixed Methods Study of Tax Knowledge and Tax Compliance among Students

from Business Colleges“ verfasste, die mit dem Förderpreis der Dr.in Maria Schau-mayer Stiftung und dem Stephan-Koren-Preis der WU Wien ausgezeichnet wurde.

WILFRIED DATLER, *Dr. phil., Univ.-Prof.*, leitet am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien den Arbeitsbereich „Psychoanalytische Pädagogik“ sowie am Postgraduate Center der Universität Wien verschiedene Universitätslehrgänge. Er ist Lehranalytiker im Österreichischen Verein für Individualpsychologie (ÖVIP) und stellvertretender Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP).

JOHANNA DAU forscht in der Gruppe Higher Education Research (HER) am Institut für Höhere Studien (IHS). Forschungsschwerpunkte: Länderübergreifende Studierenden- und Absolvent*innenforschung, Internationalisierung von Hochschulen, Studierendenmobilität und die soziale Dimension der Hochschulbildung.

MARTIN EBNER, *Dr. habil.*, Medieninformatiker, Leiter der Organisationseinheit Lehr- und Lerntechnologien an der TU Graz.

BRIGITTE ECKER ist promovierte Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlerin sowie Senior Researcher und Geschäftsführerin der WPZ Research, zuvor war sie Forschungsgruppenleiterin am Institut für Höhere Studien. Sie ist Lektorin an den Fachhochschulen Technikum Wien und St. Pölten. Seit 20 Jahren widmet sie sich unterschiedlichen Themen der Hochschulforschung, u. a. Steuerungs- und Finanzierungsfragen sowie Herausforderungen in Karrierewegen.

ILINCA FAGE forscht in der Gruppe Higher Education Research (HER) am Institut für Höhere Studien (IHS). Forschungsschwerpunkte: Studierenden- und Absolvent*innenforschung, Tracing von internationalen Mobilitätsabsolvent*innen und deren Bewertung unterschiedlicher Hochschulsysteme, soziale Dimension in der Hochschulbildung.

MAGDALENA FELLNER, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrgangleiterin am Department für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), Koordination des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Validierung informell und non-formal erworbenen Wissens, soziale Durchlässigkeit an Hochschulen, Community Engagement der Studierenden.

SABINE FREUDHOFMAYER, *M. A.*, ist Bildungswissenschaftlerin und seit 2017 am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien in Forschung und Lehre tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Hochschulforschung, Schulpädagogik mit Schwerpunkt auf Anerkennung und Leistungsbeurteilung in der Schule, Profes-

sionalisierung in der Lehrer*innenbildung und Theorien und Methoden der Biographieforschung.

MARTINA GAISCH, *Mag. Dr.*, ist promovierte Soziolinguistin und hat seit 2016 die wissenschaftliche Leitung Diversity Management an der FH OÖ inne. Seit 2009 ist sie Professorin für Englisch, interkulturelle Kompetenz und Diversity Management an der Fakultät für Informatik, Kommunikation und Medien in Hagenberg. Sie ist Mitglied der Abteilung Hochschulforschung und -entwicklung und forscht an der Schnittstelle von Bildungssoziologie, Hochschulforschung und angewandter Linguistik. Seit Herbst 2022 verantwortet sie den Bachelorstudiengang „Design of Digital Products“ mit dem Anspruch, mehr Vielfalt in die Informatik zu bringen.

ELKE GORNIK, *Mag. MBA*, hat an der Fachhochschule Oberösterreich die Leitung der wissenschaftlichen Weiterbildung am 2019 gegründeten Center of Lifelong Learning (CoL3) inne und verantwortet seit Herbst 2022 den neuen „MBA – General Management“. Gleichzeitig ist sie mit den Themen Lifelong Learning, Wissenschaftliche Weiterbildung und Third Mission Teil des Teams der Hochschulforschung und -entwicklung an der FH OÖ.

ORTRUN GRÖBLINGER, *DI (FH) MSc*, Abteilungsleitung Digitale Medien und Lern-technologien der Universität Innsbruck; Präsidium fnma, Österreich.

TANJA JADIN, *FH-Prof. Mag. Dr.*, ist Professorin für E-Learning und Neue Medien und Pädagogische Koordinatorin des Masterstudiengangs Kommunikation, Wissen, Medien der FH OÖ, Campus Hagenberg. Vizedekanin für Lehre und Präsidiumsmitglied fnma. Forschungsschwerpunkte: selbstreguliertes Lernen mit digitalen Medien, Medienkompetenz, Lernpsychologische Aspekte des multimedialen Lernens, Lehren und Lernen mit digitalen Medien.

PHILIPP KELLER arbeitet in der Abteilung für Evaluierung und Qualitätsentwicklung an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU). Er ist zuständig für die Erstellung von automatisierten Berichten, der Aggregation und Visualisierung von Daten. Er beschäftigt sich in seiner Freizeit u. a. mit Wissenschaftstransfer und war mit seinen Comics in der ÖAW-Publikationsreihe „Akademics – Die Wissenschaftscomics der ÖAW“. Sein primäres Interesse hierbei liegt neben historischen Gegebenheiten an der Schnittstelle von kognitiver Psychologie, menschlicher Verhaltensentwicklung, Ideengeschichte und Wissenschaftstheorie.

KARSTEN KÖNIG, *Prof. Dr.*, hat seit 2002 zunächst am Institut für Hochschulforschung in Wittenberg zu Hochschulgovernance geforscht und die Entwicklung vertragsförmiger Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschule intensiv untersucht. Seit 2021 ist er Professor für Soziale Arbeit an der IU – Internationalen University

Campus Dresden. Er ist Mitglied im Netzwerk LehreN, forscht u. a. im Projekt AEDIL zur Weiterentwicklung von Lehre nach der Pandemie und zu den Rahmenbedingungen für gute Hochschullehre.

MICHAEL KOPP, *Mag. Dr.*, leitet das Zentrum für digitales Lehren und Lernen an der Universität Graz. Er verantwortet die Entwicklung von Methoden, Strategien und Lösungen in Hinblick auf den Einsatz von Bildungstechnologien, insbesondere im Bereich der Mediendidaktik und der Medienproduktion. Er ist zudem Generalsekretär des Vereins „Forum Neue Medien in der Lehre Austria“, der 50 österreichische Hochschulen als institutionelle Mitglieder zählt.

KARL LEDERMÜLLER, *Mag. Dr.*, leitet die Abteilung für Evaluierung und Qualitätsentwicklung an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU). Er ist für die Koordination der internen Qualitätssicherung sowie den Betrieb und die Weiterentwicklung von evaluativen Instrumenten an der WU zuständig. Sein Forschungsinteresse liegt im Institutional Research, wobei er auf prädiktive Learning und Assessment Analytics bzw. die Integration innovativer Methoden (wie bspw. Text Mining, Educational Data Mining sowie psychometrische Verfahren) in Evaluierungsdesigns fokussiert.

FRANZISKA LESSKY ist Post Doc am Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung an der Universität Innsbruck. Zuvor arbeitete sie u. a. an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität für Weiterbildung Krems. Sie forscht und lehrt zu den Themen Soziale Dimension in der Hochschulbildung, Student Engagement, Karrierewege von Wissenschaftler*innen sowie akademisches Prekariat. Zudem ist sie als Vertreterin der Emerging Researcher der ÖFEB und des Hochschulforschungsnachwuchses der GfHf tätig.

DANIELA NÖMEYER, *Mag.*, ist Leiterin der Abteilung Qualitätsentwicklung und -management und Lektorin für Qualitätsmanagement und Nachhaltigkeit an der FH Oberösterreich. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen – neben Themen der Qualitätsmessung und -entwicklung – vor allem die Bereiche Third Mission, Corporate Social Responsibility (CSR) und Nachhaltigkeit.

ATTILA PAUSITS, *Univ.-Prof. Dr. habil.*, Professor für Hochschulforschung und Hochschulentwicklung und Leiter des Departments für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), Vorsitzender des Editorial Boards der ZFHE (Zeitschrift für Hochschulentwicklung), Sprecher des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Hochschule als Organisation, Dritte Mission und wissenschaftliche Weiterbildung sowie Institutional Research.

FLORA PETRIK ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Pädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Zuvor forschte sie im Projekt StuVe an der Universität Wien zu Studienverläufen und Studienerfahrungen in der Bildungswissenschaft. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre zählen soziale Ungleichheit in Schule und Hochschule sowie wissenschaftstheoretische und methodologische Fragestellungen.

JOHANNA PICHLER, *Dr.*, ist seit 2014 am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich beschäftigt. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Evaluation von Studiengängen mit erhöhten Fernstudienelementen sowie in der Beforschung der Konnektivität im Rahmen der dualen Ausbildung. In der Lehre sind die Bereiche „Methodik & Didaktik in der Berufsbildung“ sowie „Wissenschaftliches Arbeiten“ ihre Schwerpunkte.

VICTORIA RAMMER, *MMA*, studierte an der FH OÖ – Bachelor und Master im Studiengang Kommunikation, Wissen, Medien sowie an der FH Joanneum – Master im Studiengang Content Strategie. Seit 2016 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung und -entwicklung sowie als Lehrende im Bereich Kommunikationsmanagement und Content Strategie am Campus Hagenberg. In ihren Forschungstätigkeiten befasst sie sich unter anderem mit den Themen Frauen in MINT, Sustainable Development Goals (SDGs), Gender und Diversity Management sowie Digitalisierung der Kommunikation.

VERENA RÉGENT, *MMag., Dr.*, ist Senior Researcher bei WPZ Research und promovierte Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlerin. Sie hat einen Lehrauftrag an der Lauder Business School und fungiert als externe Expertin bei der Research Executive Agency der Europäischen Kommission. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Bereiche wie Wissens- und Technologietransfer, Skill Development sowie die Genderdimension in Innovation und Entrepreneurship.

PAUL REINBACHER, *Dr.*, arbeitet nach einem Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie diversen Positionen in der Privatwirtschaft und im Hochschulbereich derzeit auf einer Professur für Bildungs- und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich vor allem zu Fragen der heterodoxen Management- und Organisationssoziologie.

FLORIAN REISKY, *M. A. MA*, ist stellvertretender Leiter des Departments für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krems. Dort leitet er den Erasmus Mundus Master in Research and Innovation in Higher Education (MARIHE). Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich Organisations- und Personalentwicklung an Hochschulen, Wissens- und Technologietransfer und

Dritte Mission der Hochschulen sowie Internationalisierung und Hochschulkooperationen.

ALEXANDER SCHMÖLZ, *Mag. Dr. BA*, geschäftsführender Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, Vorsitzender des Instituts für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung, Post-Doc am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Chefredakteur der wissenschaftlichen Zeitschrift *Digital Culture & Education (DCE)*. Er forscht und lehrt mit dem Fokus auf Digitalisierung, Ko-Kreativität, Inklusion und Governance in der allgemeinen und beruflichen Bildung.

SANDRA SCHÖN, *Dr.*, Erziehungswissenschaftlerin, u. a. Mitarbeiterin beim Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma), Graz, Österreich.

HANS-PETER STEINBACHER, *Asc. Prof. (FH)*, Instructional Designer, Leiter des eLearning Center der FH Kufstein Tirol Bildungs GmbH, Präsidium fnma, Österreich.

KAJETAN STRANSKY-CAN, *Mag. MSc*, Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien und der Volkswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien. Seit 2014 Vertragsbediensteter in der Sektion „Universitäten und Fachhochschulen“ – Abteilung „Angelegenheiten der Finanzierung und Controlling der Universitäten“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Doktorand an der Universität Wien zu vergleichenden Hochschulpolitiken (Österreich, Finnland, Schottland – Betreuer: PD Dr. David Campbell) und Vortragender an der Verwaltungsakademie des Bundes.

BERNADETTE STROBL, *BA MA*, Univ.-Ass.in im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie ist Ausbildungskandidatin im Wiener Arbeitskreis für Psychoanalyse (WAP). Arbeitsschwerpunkte: Qualifizierung und Professionalisierung in pädagogischen und angrenzenden Tätigkeitsfeldern, Theorie-Praxis-Verhältnis.

ELENA STUHLPFARRER, *BA BA MA*, ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft – Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Universität Graz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Liebesbeziehungen und Sexualität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im digitalen Raum, deviantes Verhalten im Jugendalter (insbesondere Jugendgewalt) sowie weibliche Armut und Wohnungslosigkeit.

BIANCA THALER, Researcher in der Gruppe Higher Education Research (HER) am Institut für Höhere Studien. Sprecherin JuHoFo – Junge Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Studienverläufe und Studiendauern: Ab-

schluss, Abbruch, Wechsel und Verbleib im Studium; Faktoren für Studienerfolg und Studienabbruch; Arbeitsmarktperformance von Universitätsabsolvent*innen und -abbrecher*innen; Monitoring und Evaluierung von Aufnahmeverfahren an Universitäten; Soziale Ungleichheit in der (Hochschul-)Bildung; Analyse von Administrativdaten: Hochschulstatistik und Arbeitsmarktdatenbank (AMDB).

MARTIN UNGER leitet die Gruppe Higher Education Research (HER) am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien. Er ist Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) und einer der Sprecher*innen des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Soziale Dimension in der österreichischen und europäischen Hochschulbildung, Studierenden- und Absolvent*innenforschung, Hochschulfinanzierung.

SABINE WEISS ist Universitätsassistentin prae-doc für Wissenschaft und Lehre an der Abteilung für Bildungswissenschaft (Wirtschaftsuniversität Wien). Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die soziale Dimension und Ungleichheit im Hochschulbereich.

GEORG WINKLER, *Mag. BA*, ist in der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) im Bereich Analysen und Entwicklung tätig. Er arbeitet zu Fragen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung während der COVID-19-Pandemie, Entwicklungen in der hochschulischen Weiterbildung sowie zum Themenfeld Anerkennung und Anrechnung. Er hat Geschichte und Bildungswissenschaft studiert.

Über die Studienreihe Hochschulforschung Österreich

Die Studienreihe dokumentiert die Weiterentwicklung der Hochschulforschung in Österreich und trägt zur Sichtbarkeit, Diskussion und zum evidenzgestützten Austausch zwischen Hochschulpolitik, -forschung und -management bei.

Die Bände dieser Reihe bieten Einblick in ein breites thematisches Spektrum und eröffnen so die Möglichkeit, einen wesentlichen Beitrag zur Theorie- und Modellentwicklung zu leisten und anhand von Überblicksforschung sowie am Beispiel konkreter Fallstudien Relevanz für beteiligte und betroffene Akteurinnen und Akteure in Österreich zu erbringen. Die Beiträge sollen das österreichische Hochschulwesen aus unterschiedlichen Perspektiven – systemisch, institutionell und akteur*innenbezogen – beleuchten und so zum Erkenntnisgewinn auf verschiedenen Ebenen beitragen. Die Reihe begrüßt sowohl international-vergleichende Forschungsarbeiten als auch Publikationen mit einem klaren geographischen bzw. sektorspezifischen oder auch institutionellen Bezug.

Die *systemische Perspektive* beinhaltet u. a. Forschungsarbeiten, die das gesamte Hochschulsystem, die Beziehung zwischen Politik und Hochschulen oder den Hochschulen untereinander thematisieren. Die *institutionelle Perspektive* stellt die Forschung über innerhochschulische Konzepte und Fragestellungen, u. a. zur Governance, Forschung, Lehre und Third Mission, in den Fokus. Beiträge zur *akteur*innenzentrierten Perspektive* können sich zum Beispiel auf Studierende, Absolvent*innen, Lehrende, Forschende oder administratives Personal beziehen oder auf externe Akteur*innen (wie z. B. Unternehmen) und ihre Relation mit Hochschulen abzielen.

Die Bände werden entweder durch in Österreich tätige Forschende erstellt oder haben einen inhaltlichen Österreichbezug. Bei den bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten handelt es sich insbesondere um Dissertationen und Habilitationen, doch auch weitere Studien, Monografien und Sammelbände finden Eingang in die Reihe.