

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Stand und Perspektiven der Implementierung von Hochschuldidaktik in der Governance der öffentlichen Universitäten in Österreich

Projektbericht

Christiane Arndt | Anne Mielke
unter Mitarbeit von Peer Pasternack

Halle-Wittenberg 2023



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	4
1. Hintergründe, Zielstellungen, Vorgehen.....	5
1.1. Zielsetzung und Fragestellungen.....	5
1.2. Verständnis von Lehrkompetenzen, Hochschuldidaktik und Qualität.....	5
1.3. Rechtliche Rahmenbedingungen.....	7
1.3.1. Gesamtösterreichischer Universitätsentwicklungsplan und Folgedokumente.....	7
1.3.2. Kollektivvertrag.....	8
1.3.3. Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz.....	9
1.3.4. Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung.....	9
1.4. Studiendesign.....	10
2. Was braucht es, um Lehr-Lernentwicklung zu unterstützen und zu fördern?.....	11
2.1. Verbesserte Rahmenbedingungen zur Stärkung von Lehre.....	11
2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen.....	13
2.2.1. Relevanz zentraler Organisationseinheiten und Ansprechpersonen.....	14
2.2.2. Personalausstattung und Finanzierung auf zentraler Ebene.....	15
2.2.3. Umfang dezentraler Unterstützung.....	15
2.2.4. Umfang externer Unterstützung.....	16
2.2.5. Zwischenresümee und Botschaften.....	17
2.3. Realistischer Stellenwert von Lehre im Arbeitsalltag.....	19
2.3.1. Personalstruktur und Lehrdeputat.....	19
2.3.2. Anteil von Lehre und Lehr-Lernentwicklung im Arbeitsalltag.....	21
2.3.3. Zwischenresümee und Botschaften.....	26
2.4. Berücksichtigung von Lehrendenengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere.....	27
2.4.1. Zwischen Lehrerfahrung und hochschuldidaktischen Kompetenzen.....	28
2.4.2. Lehrkompetenzen in der Habilitation.....	30
2.4.3. Lehrkompetenzen auf dem Weg zur Professur.....	32
2.4.4. Kriteriengeleitete (Gesamt-)Konzepte.....	35
2.4.5. Zwischenresümee und Botschaften.....	38
2.5. Wertschätzung von Lehre auf allen Ebenen.....	39
2.5.1. Wertschätzung und Anerkennung auf zentraler Ebene.....	39
2.5.2. Bedeutung überfachlicher Kompetenzen.....	41
2.5.3. Wertschätzung und Anerkennung auf dezentraler Ebene.....	43
2.5.4. Nationale Plattformen als Anerkennung und Inspiration.....	44
2.5.5. Zwischenresümee und Botschaften.....	46
2.6. Offenheit und Lernbereitschaft.....	47
2.6.1. Anlässe zur Weiterentwicklung.....	48
2.6.2. Studierendenfeedback ernst nehmen.....	52
2.6.3. Zwischenresümee und Botschaften.....	56

2.7.	Vielfältige Formate zur Unterstützung der Lehr-Lernentwicklung.....	57
2.7.1.	Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenzen	57
2.7.2.	Adressat.innen lehrbezogener Unterstützung	58
2.7.3.	Vielversprechende Unterstützungsformate.....	61
2.7.4.	Lehrprojekte als besondere Freiräume.....	73
2.7.5.	Modus von Unterstützungsformaten	76
2.7.6.	Zwischenresümee und Botschaften	77
2.8.	Nutzen vielseitiger Expertisen	80
2.8.1.	Lehr- und Lern- sowie Prüfungsformate	82
2.8.2.	Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben	85
2.8.3.	Curriculumsentwicklung: Inhalte und Formate	86
2.8.4.	Studienorientierung und- eingang, Peer Learning/Teaching für Studierende.....	87
2.8.5.	Kommunikation und Feedback	88
2.8.6.	Fach(gruppen)didaktik	89
2.8.7.	Diversität und Trans- und Interdisziplinarität	90
2.8.8.	E-Didaktik und digitale Lehr- und Lernformate und -materialien	95
2.8.9.	Zwischenresümee und Botschaften	99
2.9.	Austausch und Zusammenarbeit.....	101
2.9.1.	Interne Gremien und Austauschforen zu Lehre.....	101
2.9.2.	Externe Netzwerke und Kooperationen und Plattformen	105
2.9.3.	Zwischenresümee und Botschaften	108
3.	Fazit und Ausblick.....	109
3.1.	Zentrale Ergebnisse der Bestandsaufnahme und Handlungsoptionen	109
3.2.	Forschende und forschungsbegleitete Lehr-Lernentwicklung	111
3.3.	Zukunftsfähige akademische Lehre: weiterführende Aspekte.....	114
	Literatur.....	123
	Verzeichnis der Abbildungen	128
	Anhang	
	Methodisches Vorgehen	129
	Verwendete Dokumente nach Universität.....	134
	Übersicht über Organisationseinheiten und Ansprechpersonen.....	141

Abkürzungsverzeichnis

AFH	Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich	OE	Organisationseinheit
AG	Arbeitsgruppe	OER	Open Educational Resources
AP	Ansprechpersonen	OSA	Online-Self-Assessment
Beruf	Berufung	QA	Qualitätsaudit
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung	QV	Qualifizierungsvereinbarung
BOKU	Universität für Bodenkultur	RL	Richtlinie
COVID	Corona Virus Disease	SWS	Semesterwochenstunden
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System	SoTL	Scholarship of Teaching and Learning
EP	Entwicklungsplan	ST	Satzung/Satzungsteil
FNMA	Forum Neue Medien in der Lehre Austria	TN	Teilnehmer.in
Habil	Habilitation	TSA	Teaching Skills Assessment
IT	Informationstechnik	TU	Technische Universität
KV	Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten	UG	Universitätsgesetz
LL	Leitlinie	VD	Verfahrensdokument
LV	Leistungsvereinbarung	VetMed	Veterinärmedizin
MedUni	Medizinische Universität	VO	Verordnung
MOOC	Massive Open Online Courses	VRL	Vizekanzlerat Lehre
		VZÄ	Vollzeitäquivalent
		WB	Wissensbilanz
		WU	Wirtschaftsuniversität

1. Hintergründe, Zielstellungen, Vorgehen

Dieser Projektbericht stellt die Ergebnisse einer achtmonatigen Studie vor, die 2022/2023 im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) vom Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) durchgeführt worden ist.

1.1. Zielsetzung und Fragestellungen

Das Untersuchungsfeld der Studie sind die 22 österreichischen öffentlichen Universitäten. Diese umfassen neben Volluniversitäten sowohl Kunstuniversitäten, Medizinische Universitäten, Technische Universitäten als auch spezialisierte Universitäten wie die Universität für Bodenkultur oder die Universität für Weiterbildung. Es handelt sich damit um ein sehr heterogenes Feld. Leitend waren dabei folgende Fragen:

- Wie ist die Hochschuldidaktik in die Governance der österreichischen öffentlichen Universitäten eingebettet?
- Inwiefern werden Lehrende systematisch in der (Weiter-)Entwicklung von hochschuldidaktischen, d.h. insbesondere Lehr- und Prüfungskompetenzen unterstützt?
- Welche Handlungsoptionen bestehen für das BMBWF und die Universitäten?

Es geht demnach sowohl um die Erarbeitung eines systematischen Überblicks als auch um einen Einblick in die Praxisansätze an den Universitäten sowie die Ableitung von Handlungsmöglichkeiten. Daher wurden die Fragen auf folgende Schwerpunkte der empirischen Untersuchung konkretisiert:

- die formal-strukturelle Verankerung der Hochschuldidaktik
- die inhaltliche Ausrichtung der hochschuldidaktischen Einrichtungen und Angebote
- Akteurskonstellationen
- Verankerung der Hochschuldidaktik in den Aktivitätsstrukturen
- Selbst- und Fremdbild von Hochschuldidaktik

Die Studie soll einen Beitrag dazu leisten, der Hochschuldidaktik an den 22 österreichischen öffentlichen Universitäten einen höheren Stellenwert und eine stärkere Verankerung zu verschaffen, sofern dies nötig erscheint und so die Qualität von Lehre und Lernen weiter zu fördern. Die Ergebnisse stellen dabei einen Diskussionsanstoß dar. Sie dienen der ersten Sortierung von relevanten Akteur:innen, Strukturen sowie Themen im Feld der Lehr-Lernentwicklung an österreichischen Universitäten. Die Datengrundlage des Berichts ist nicht repräsentativ¹ und kann daher vor allem als thematischer Einblick genutzt werden.

Im Folgenden werden zunächst die Präzisierungen und Arbeitsdefinitionen der zentralen Begriffe Hochschuldidaktik, Lehrkompetenzen und Qualität (der Lehre) vorgestellt.

1.2. Verständnis von Lehrkompetenzen, Hochschuldidaktik und Qualität

Hochschuldidaktik kann sowohl als Wissenschaftsdidaktik und wissenschaftliche Disziplin als auch als professionelle Unterstützung der Weiterentwicklung von Lehren und Lernen sowie

¹ s.u. 1.4 Studiendesign sowie im Anhang Methodisches Vorgehen

Lehrkompetenzen verstanden werden.² *Lehrkompetenzen* sind durchaus Kernanliegen der Hochschuldidaktik. Sie weisen ohne Frage Bezüge zu *hochschuldidaktischen Kompetenzen* auf, jedoch unterscheiden sie sich in ihrer Aneignung. Während Lehrkompetenzen durch informelles (autodidaktisches) und formelles Lernen aufgebaut werden können, sind hochschuldidaktische Kompetenzen nicht nur durch didaktische Methoden, sondern durch wissenschaftliche (Selbst-)Reflexion gekennzeichnet. Lehrende können somit auch „lehrkompetent sein, ohne hochschuldidaktisch kompetent zu sein“ (Salmhofer 2020: 69). Dies bedeutet zugleich, dass Hochschuldidaktik nicht auf die „Perfektionierung individuellen Lehrhandelns“ (Egger 2016: 35) reduziert werden kann.

Hochschuldidaktische Kompetenzen lassen sich zudem von *fachdidaktischen Kompetenzen* unterscheiden, die auf die Integration fachlichen Wissens in (schulischen) Unterricht zielen (Wildt 2011: 28). Hochschuldidaktik kennzeichnet sich dahingehend durch den Fokus auf eine „partizipative und kompetenzorientierte Lehr-Lern-Kultur“ sowie die Mitwirkung in einem „umfassenden System ... der Qualitätsentwicklung der Lehre im Sinne der Erhöhung der Studienqualität insgesamt“ (Egger 2016: 37).

In der vorliegenden Studie wird der Begriff „Lehrkompetenzen“ daher als Überbegriff verwendet und „hochschuldidaktische Kompetenzen“ dann, wenn sie konkret adressiert werden und es z.B. um die wissenschaftliche (Selbst-)Reflexion der (disziplinären) Lehrpraxis geht. Fachdidaktiken werden bei einigen Fragestellungen thematisiert, da sie vor allem im Bereich der Pädagog.innenbildung relevant sind, sich ebenfalls mit Digitalisierung oder Diversität in Lehren und Lernen auseinandersetzen, und unter Erweiterung um fachbezogene Hochschuldidaktik die Perspektive der Fächer einbezogen werden kann.

Das Interesse an Hochschuldidaktik und Lehrkompetenzen unter dem Schlagwort „Qualität der Lehre“ steht oftmals im Zusammenhang mit Evidenzbasierung. Daher besteht die Erwartung an die Hochschuldidaktik, empirisch wirksame und effiziente Problemlösungen z.B. hinsichtlich der Prüfungserfolge und Studiendauer zu bieten (Salmhofer 2020: 58). Entsprechend gilt es auch, die machtvollen Begriffe Qualität und Qualitätssicherung, bei denen trotz oder wegen der Anwendung oftmals unklar bleibt, worum es eigentlich geht (Vettori 2018: 98), zumindest grob und in Bezug auf Lehren und Lernen zu bestimmen. Die Österreichische Hochschulkonferenz erarbeitete in ihren Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität der hochschulischen Lehre folgende Definition:

Qualitätsvolle Lehre ist gegeben, wenn die definierten gesellschaftlichen, institutionellen und curricularen Zielsetzungen erreicht und Studierende hierbei gefordert und gefördert werden, sowohl fachlich als auch in Bezug auf die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit. Dies erfordert ein Umfeld von Wertschätzung, eine Verbindung von Forschung und/oder Entwicklung und Erschließung der Künste und Lehre, eine adäquate Prüfungskultur, eine transparente und möglichst unbürokratische Lehr- und Lernorganisation, einen effizienten Einsatz von Ressourcen, eine adäquate Finanzierung, förderliche und unterstützende Rahmenbedingungen zur Schaffung einer systematischen (Weiter-)Entwicklung von Lehrkompetenz als zentrale Aufgabe von Hochschulen und die Bereitschaft zu einer verantwortlichen Weitergestaltung der Lehre und der damit zusammenhängenden Prozesse im Hinblick auf gesellschaftliche Erfordernisse unter Einbindung der Betroffenen – Studierende wie Lehrende – in die maßgeblichen Entscheidungsstrukturen. (BMBWF 2014: 12f.)

In der vorliegenden Studie gilt es erstens, die bestehenden Erwartungen an die Hochschuldidaktik einzubeziehen. Zweitens muss Hochschuldidaktik in Bezug zu Organisation und Organisationsentwicklung betrachtet werden. Dies kann im Zusammenhang mit der zunehmenden Relevanz von (hochschuldidaktisch originären) Fragen in Bezug auf Studiengangsentwicklung gesehen werden, aber auch im Kontext der Veränderungen im Zuge des Bologna-Prozesses und New Public Management (z.B.

² Zu einer grundlegenden Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum siehe Bundesassistentenkonferenz (1968). Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Perspektiven ist keineswegs abgeschlossen (Reinmann/Rhein 2022). Sie wird zudem unter 3.3. Fazit und Ausblick (s.u.) noch einmal aufgenommen.

Qualitätsmanagement oder Zielvereinbarungen). An den Universitäten finden sich drittens Aktivitäten, Strukturen und Akteure, die nicht immer unter Hochschuldidaktik gelabelt, aber durchaus relevant für die Weiterentwicklung von Lehren und Lernen sind (z.B. Barrierefreiheit, Schreibzentren).

Um diese Komplexität zu fassen, wird statt Hochschuldidaktik ein breiterer Begriff in Anlehnung an „academic development“ (Gibbs 2013) gewählt: *Lehr-Lernentwicklung*. Dieser umfasst „sämtliche Aktivitäten an Hochschulen, um angestrebte Veränderungen in Lehre und Studium zu gestalten“ (Brahm/Jenert/Euler 2016: 20). Damit richtet sich der Blick auch auf die Vielfalt an Organisationseinheiten und Personen, welche die Weiterentwicklung von Lehren und Lernen fördern: einerseits Hochschulprofessionelle (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010) und andererseits Lehrende, die individuell und im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung auf unterschiedliche Weise an der Weiterentwicklung mitwirken.

Für die Befragungen wurde ein Fokus auf konzeptionell-inhaltliche Aktivitäten der Weiterentwicklung von Qualität in Lehren und Lernen in Abgrenzung von rein administrativen (wie z.B. Immatrikulationsverfahren oder reine Verfahrensbeschreibungen von Berufungsverfahren) gelegt, ohne das Zusammenwirken und die zunehmende Grenzverschiebung – Stichwort Third Space (z.B. Whitchurch 2008) – zu vernachlässigen.

1.3. Rechtliche Rahmenbedingungen

Um zu bestimmen, wie Lehr-Lernentwicklung in der Governance verortet ist, ist ein Blick auf die nationalen Rahmenbedingungen und Regelungen für Universitäten notwendig. Im Zuge der Kontextanalyse wurden das Universitätsgesetz (UG), der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan, der Kollektivvertrag, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz sowie die Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung (BMBWF 2017) einbezogen. Sie treffen unterschiedliche bzw. unterschiedlich umfangreiche Aussagen zur Governance sowie zu Lehr-Lernentwicklung.

Eine der relevantesten universitätsübergreifenden rechtlichen Grundlagen ist hierbei das Universitätsgesetz. 2002 wurden mit dem neuen Universitätsgesetz wesentliche Änderungen eingeführt. Infolge dessen fanden weitreichende Umstrukturierungen an den Universitäten statt. Das Universitätsgesetz wurde zuletzt 2021 geändert, bei dem auch Neuerungen, die die Lehre betreffen, geregelt wurden.³

1.3.1. Gesamtösterreichischer Universitätsentwicklungsplan und Folgedokumente

Der *Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan* stellt seit 2015 ein Planungsinstrument dar, das laut § 12b UG der Entwicklung eines überregional abgestimmten und regional ausgewogenen Leistungsangebots, einer für das österreichische Wissenschaftssystem adäquaten und ausgewogenen Fächervielfalt, der Lenkung von Studienangebot bzw. Studiennachfrage sowie der Auslastung der Kapazitäten sowie der

³ Wesentliche lehrrelevante Änderungen beziehen sich auf eine maximal befristete Beschäftigungsdauer des wissenschaftlichen oder künstlerischen Personals von acht Jahren bzw. bei „ausschließlich in der Lehre verwendetem Personal“ von acht Studienjahren an einer Universität (§ 109 UG). In diesem Zusammenhang müssen die Universitäten zudem in ihren Leistungsvereinbarungen (s.u.) angeben, was sie zur Verstetigung von Beschäftigungsverhältnissen der Lehrbeauftragten und Gestaltung von Karrierewegen für den wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs unternehmen (§ 13 (1a) UG). Nach § 22 (12) kann nun auch das Rektorat Änderungen von Curricula vorschlagen, wobei die Studien- bzw. Curriculakommissionen diese Vorschläge innerhalb von sechs Monaten behandeln und das Rektorat sowie den Senat informieren müssen.

Forschung dienen soll. Die *Entwicklungspläne der Universitäten* müssen sich inhaltlich an den Zielsetzungen des gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplans orientieren.

Zwischen dem BMBWF und den Universitäten als autonomen Organisationen werden entsprechend *dreijährige Leistungsvereinbarungen* verhandelt. In diesem Zusammenhang müssen *jährliche Wissensbilanzen* durch die Universitäten erstellt werden, in denen sie über den Stand ihrer Zielerreichung berichten.

Innerhalb der Universitäten sollen *Zielvereinbarungen* geschlossen werden. So soll der Universitätsrat Zielvereinbarungen mit dem Rektorat schließen. Das Rektorat schließt wiederum Zielvereinbarungen mit den Leitungen der Organisationseinheiten,⁴ die nach § 20 (5) UG ihrerseits mit den der betreffenden Organisationseinheit zugeordneten Angehörigen Zielvereinbarungen, auch in Bezug auf Lehre, schließen. Das konkrete Zusammenwirken regeln die Universitäten in ihren Satzungen. Im Rahmen der Zielvereinbarungen kann vereinbart werden, welche Aktivitäten in der Lehre und der Lehr-Lernentwicklung unternommen werden sollen.

Im aktuellen Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan 2022–2027 sind außerdem sieben sogenannte Systemziele festgelegt, von denen sich Systemziel 3 konkret auf die „Verbesserung der Qualität und Effizienz der universitären Lehre“ (BMBWF 2019: 5) bezieht. Es zielt unter anderem darauf ab, die Qualität und Durchlässigkeit in der wissenschaftlichen/künstlerischen Weiterbildung zu stärken, die Qualität in der Lehre weiterzuentwickeln und Leistungskennzahlen der Lehre zu verbessern.

In Bezug auf Lehr-Lernentwicklung ist der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan außerdem insofern relevant, als er grundsätzlich Handlungsbereiche definiert, in denen Universitäten aktiv sein sollen, und er zugleich Qualität unter dem Effizienzaspekt adressiert. In den Leistungsvereinbarungen 2022–2024 mit allen Universitäten wurde zudem festgehalten, dass sie hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung mit besonderem Fokus auf Kompetenzen beim Einsatz digitaler Medien (E-Didaktik) sicherstellen. Darüber hinaus sollen bei Neuberufungen Richtlinien umgesetzt werden, die auf hochschuldidaktische Befähigung Bezug nehmen.

1.3.2. *Kollektivvertrag*

Seit 2009 regelt der „Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten“ (KV) das Verhältnis zwischen den Universitäten als Arbeitgeber und den ab Zeitpunkt des Inkrafttretens neuen Mitarbeiter:innen als Angestellte.⁵ Er enthält Bestimmungen für das Personal, d.h. alle Arbeitnehmer:innen, das wissenschaftliche/künstlerische Personal, das allgemeine Personal sowie Sonderbestimmungen für die Medizinischen Universitäten und die Veterinärmedizinische Universität Wien. Zudem regelt er die Gehaltsordnung für die jeweiligen Gruppen sowie die Altersvorsorge.

In Bezug auf Lehr-Lernentwicklung ist der Kollektivvertrag relevant, da er die Beschäftigungsbedingungen eines großen Teils der in der Lehre Tätigen regelt. Zwar gibt es aktuell unterschiedliche Gruppen, jedoch nimmt der Anteil der über frühere gesetzliche Regelungen Beschäftigten mit der Zeit ab und liegt bei etwa 20 Prozent (BMBWF, 2021: 71). Die Struktur des Personals ist von hoher Bedeutung, da sowohl dienstrechtliche als auch

⁴ Das UG spricht von Organisationseinheiten mit Forschungs- und Lehraufgaben oder Aufgaben der Entwicklung und Erschließung der Künste und der Lehre der Kunst. Auch wenn sich die Bezeichnungen und Organisationsmodelle sich an den Universitäten unterscheiden, wird im Folgenden aufgrund der Verständlichkeit von Fakultät oder Institut gesprochen.

⁵ Zu den Veränderungen im Vergleich zum Beamten-Dienstrechtsgesetz 1979 und dem Vertragsbedienstetengesetz 1948 sowie den Übergängen in den Kollektivvertrag siehe Rechnungshof (2021).

karrieretechnische Bestimmungen Einfluss nehmen können, z.B. durch Befristungen, unklare Karriereoptionen oder schwache Bindungen an die Universität.

1.3.3. *Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz*

Das Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz) gilt im Unterschied zu den anderen Gesetzen und Regelungen sowohl für öffentliche als auch private Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Es regelt unter anderem die Durchführung von Audits.⁶

In Bezug auf Lehr-Lernentwicklung ist das Gesetz vor allem relevant, da es die regelmäßigen Quality-Audits regelt, in denen auch Lehrveranstaltungsevaluationen thematisiert werden. Darüber hinaus regelt es beispielsweise über § 56 die Integration von Studiengängen in die hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung und die Sicherung der Qualität der Lehre „durch wissenschaftlich, wissenschaftlich-künstlerisch, künstlerisch oder berufspraktisch und didaktisch entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal“.

1.3.4. *Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung*

Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung (BMBWF 2017) formuliert ausgehend von Beschlüssen der Europäischen Union drei Zieldimensionen: 1) integrativerer Zugang, 2) Abbruch verhindern, Studienerfolg verbessern sowie 3) Rahmenbedingungen schaffen und hochschulpolitische Steuerung optimal einsetzen.

In der zweiten Zieldimension geht es neben der Erleichterung des Studieneinstiegs und der Erhöhung der Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen auch um die Studienorganisation und Qualität der Lehre. Diesbezüglich werden zahlreiche Maßnahmen genannt, die diese verbessern sollen. Neben dem BMBWF, der Österreichischen Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft und der Hochschul- und Bildungsforschung richten sie sich vorwiegend direkt an die Hochschulen und umfassen z.B.:

- Integration heterogenitätsbezogener Elemente in die Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung der Lehre
- Weiterentwicklung der Lehr- und Lernmethoden (u.a. studierendenzentriertes Lernen)
- verstärkter Einsatz von barrierefreien E- und Blended Learning-Angeboten und entsprechende Schulungen (z.B. zu Lizenzmodellen von Open Educational Resources)
- Prüfung der (rechtlichen) Möglichkeiten einer weiteren Modularisierung von Studien und unterschiedlicher Studiengeschwindigkeiten
- Schaffung eines inklusiven Lehr- und Lernklimas
- Erprobung von Interventionsformen zur Verhinderung von Studienabbruch und Verbesserung des Studienfortschritts (z.B. „Nudging“, Learning Analytics)
- Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Lehrende zu Heterogenitäts- und Diversitätskompetenz

In Bezug auf Lehr-Lernentwicklung ist die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung relevant, da sie aus einer weiteren Perspektive Erwartungen und Anforderungen an die Universitäten formuliert. Mittlerweile liegt eine Zwischenbilanz zur Umsetzung vor (Park/Preymann 2022), wovon einige Erkenntnisse auch von besonderer Relevanz für die hier verfolgten Fragestellungen sind. In diesem Zusammenhang ist zudem

⁶ Entweder durch die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, durch eine im European Quality Assurance Register for Higher Education registrierte oder eine andere international anerkannte und unabhängige Qualitätssicherungsagentur.

das Förderprogramm des BMBWF „Digitale und soziale Transformation“⁷ zu nennen, über das z.B. Open Education Austria Advanced realisiert wird.

1.4. Studiendesign

Die Datengrundlage dieses Berichtes umfasst ein mehrstufiges Design aus Dokumentenanalyse und einer Befragung von Vizerektoraten Lehre/Studium sowie Lehrenden, die schließlich durch zwei Fokusgruppen und einem Workshop ergänzt wurden.⁸

Zu Beginn wurden eine Recherche und Analyse von lehr- und lernrelevanten Dokumenten inklusive Webpräsenzen der Universitäten durchgeführt. Außerdem wurden einschlägige Studien und Empfehlungen zu Lehren und Lernen in Österreich sowie vorhandene Initiativen im Hochschulbereich einbezogen. An der anschließenden Befragung der Vizerektorate Studium und Lehre im September 2022 beteiligten sich 16 von 22 Universitäten. Der hierzu an die Universitäten verschickte Fragebogen wurde dabei nicht nur von den Vizerektor.innen, sondern schließlich von unterschiedlichen Personen und Personenkonstellationen ausgefüllt. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass an den Universitäten nicht nur heterogene und unterschiedlich viele Organisationseinheiten mit eigenen Arbeitsschwerpunkten existieren, sondern auch unterschiedliche beziehungsweise unterschiedlich viele involviert sind, wenn es um die Bearbeitung von Fragen der Lehr-Lernentwicklung geht. Im Bericht verwenden wir für die Antwortenden auf den Fragebogen sprachlich vereinfachend die Begriffe Vizerektorate oder Vizerektor.innen.

An der parallel stattfindenden Online-Lehrendenbefragung haben insgesamt 90 Personen teilgenommen. Ziel war es, Lehrende zu befragen, die durch ein besonderes Engagement in der Lehre in Erscheinung getreten sind.

Im November 2022 wurden schließlich zwei Online-Fokusgruppen mit insgesamt 15 Personen mit geteilten Praxiserfahrungen als entweder Lehrende.r oder hauptamtliche.r Mitarbeiter.in der Lehr-Lernentwicklung durchgeführt.

Den Abschluss der Studie bildete ein Workshop im Jänner 2023, im Rahmen dessen bisherige Erkenntnisse zur Diskussion mit Universitätsangehörigen gestellt und dadurch weitere Handlungsperspektiven diskutiert und entwickelt wurden.

In der vorliegenden Studie wurde Wert auf die Integration unterschiedlicher Perspektiven gelegt. Entsprechend werden mithilfe der Dokumente und der unterschiedlichen Akteursgruppen sowohl strategische als auch praxisbezogene Perspektiven in den Blick genommen. Das Studiendesign zielt entsprechend darauf, einen Überblick über das heterogene Feld zu erhalten und gleichzeitig Einblicke in die Praxis und Praxisbedarfe. Die Studie kann damit eine Diskussionsgrundlage über das komplexe Thema Lehr-Lernentwicklung schaffen, das viele verschiedene Handlungsperspektiven umfasst, mit denen sich die entsprechenden Akteur.innen in ihren jeweiligen Kontexten weiterhin auseinandersetzen werden.

⁷ <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/Digitale-soziale-Transformation-HS.html> (1.3.2023)

⁸ zum detaillierten methodischen Vorgehen s.u. Anhang.

2. Was braucht es, um Lehr-Lernentwicklung zu unterstützen und zu fördern?

An den österreichischen öffentlichen Universitäten lassen sich sowohl ähnliche als auch verschiedene Umsetzungsansätze und nicht zuletzt zahlreiche Ideen und engagierte Akteur.innen finden, die Lehr-Lernentwicklung – und damit gute Lehre – unterstützen und fördern.

Ausgehend von den notwendigen Rahmenbedingungen (2.1.) und der Konstellation der Unterstützungsstrukturen an den Universitäten (2.2.) werden im Folgenden unterschiedliche Ebenen und Ansätze beleuchtet, die weitergeführt, vertieft, geprüft oder weiterentwickelt werden können.

Dabei wird der maßgebliche Faktor Zeit im Arbeitsalltag Lehrender (2.3.) ebenso betrachtet wie die Relevanz von Lehrengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere (2.4.).

Daneben wird die Bedeutung von Sichtbarkeit und Würdigung sowie Signale der Anerkennung guter Lehre im Sinne einer Kultur der Wertschätzung herausgearbeitet (2.5.).

Die Offenheit und Lernbereitschaft Lehrender und die zahlreichen Anlässe für die Weiterentwicklung eigener Lehrpraxis oder Curricula (2.6.) leitet über zu den notwendigerweise vielfältigen Formaten zur Unterstützung der Lehr-Lernentwicklung (2.7.).

Die identifizierten vielseitigen Expertisen (2.8.) bilden den Ausgangspunkt zur Betrachtung der Relevanz von Austausch und Zusammenarbeit in der Lehr-Lernentwicklung (2.9.).

Abschließend werden die jeweiligen Zwischenresümees in ein Gesamtfazit und einen Ausblick überführt, die durchaus als Plädoyer für eine wissenschaftsgeleitete Weiterentwicklung von Lehren und Lernen gelesen werden können.

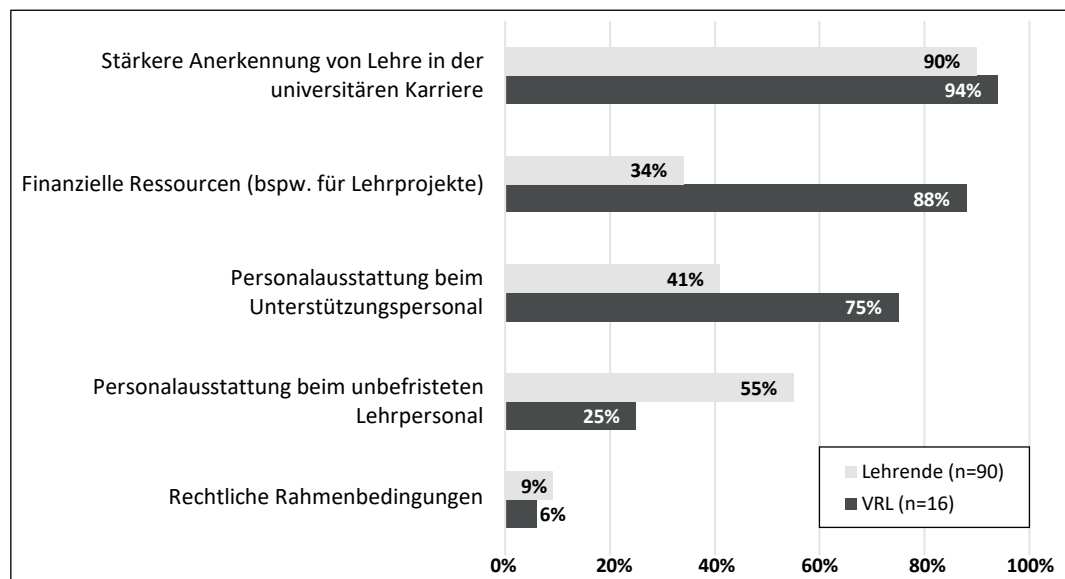
2.1. Verbesserte Rahmenbedingungen zur Stärkung von Lehre

Sowohl die Vizerektorate Lehre (VRL) als auch die Lehrenden wurden befragt, welche Rahmenbedingungen sich verbessern müssen, um die Lehr-Lernentwicklung zu stärken. Aufschlussreich sind insbesondere drei Befunde.

Erstens werden rechtliche Rahmenbedingungen in beiden Gruppen nur von einem kleinen Anteil benannt. Dies kann angesichts der dargelegten umfassenden rechtlichen Regularien überraschen. Hier stellt sich die Frage, ob diese bereits als unterstützend wahrgenommen werden, ihre unterstützende Wirkung als gering eingeschätzt wird oder ihre Wirkung eher als hinderlich erachtet wird. Jedoch wird z.B. darauf hingewiesen, dass Dienstverträge die Entwicklung von Open Educational Resources einschränken. Dies würde den Zielsetzungen von nationalen Initiativen wie Open Education Austria¹ zuwiderlaufen. Zudem wird die Bemessung der Lehrkapazitäten angesprochen, die z.B. angesichts asynchroner Kontaktstunden diskutiert werden sollte.

¹ s.u. 2.5.4. Nationale Plattformen als Anerkennung und Inspiration

Abbildung 1: Verbesserung von Rahmenbedingungen zur Stärkung von Lehr-Lernentwicklung



Zweitens zeigt sich eine auffällige Diskrepanz hinsichtlich der Bedeutung finanzieller Ressourcen z.B. für Lehrprojekte. Während die VRL zu einem großen Teil dafür plädieren, sind Lehrende hier zurückhaltender. Der Anteil der Lehrenden steigt jedoch deutlich, wenn es um die Frage geht, welche Formate besonders vielversprechend sind, um Lehrende in der Lehr-Lernentwicklung zu unterstützen.² Es ist nicht auszuschließen, dass Lehrende bei der betreffenden Frage abgewogen haben, inwiefern finanzielle Ressourcen für Lehrprojekte (wettbewerbsmäßig) genutzt würden, und den Fokus stattdessen auf eine langfristige Personalausstattung beim Lehrpersonal legten. Auch hier zeigt sich ein Kontrast zu den Antworten der VRL, die diesen Aspekt wesentlich weniger betonen. Lehrende heben – auch in Bezug auf die rechtlichen Rahmenbedingungen – vor, dass sich befristete Verträge, fehlende Perspektiven und bürokratischer Aufwand als demotivierend erweisen. Aus Sicht der Lehrenden sind finanzielle Ressourcen z.B. für studentische Mitarbeiter:innen, Tutor:innen relevant, ebenso wie für individualisierte Betreuung, aber auch Forschung zu Lehr-Lernentwicklung sowie Infrastruktur.

Ein ähnlicher Kontrast hinsichtlich des Personals zeigt sich bei dem Unterstützungspersonal, das von den Vizerektoraten wesentlich stärker hervorgehoben wird. Dies bedeutet nicht, dass Lehrende Unterstützung nicht als relevant erachten. So werden die technische Funktionsfähigkeit von Lernplattformen und (verbindliche) didaktische Weiterbildungen angesprochen, die auch entsprechendes Personal benötigten und im Weiteren näher betrachtet werden.

Indes sind sich, drittens, die Vizerektorate und Lehrenden in einem Punkt einig: Es sollte eine stärkere Anerkennung von Lehre innerhalb der universitären Karriereentwicklung gewährleistet werden. Zwar wird angemerkt, dass die Rolle der Lehre bei der Karriereentwicklung in der letzten Zeit deutlich gestiegen sei. Doch werden auch noch bestehende Lücken gesehen, die es zu bearbeiten gelte. Betont wird dabei, dass sich dies nicht nur auf Fragen der Lehrkapazitätsbemessung, sondern auch der Berufungs- und Habilitationsverfahren bezieht.

Im Folgenden wird entsprechend dargelegt, wie sich die Situation zum Lehrpersonal und den Hochschulprofessionellen als unterstützendem Personal gestaltet, und was es braucht, um die Anerkennung von Lehre in der wissenschaftlichen Karriere sowie Lehr-Lernentwicklung zu fördern.

² s.u. 2.7.3. Vielversprechende Unterstützungsformate

2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen

Wie ein Thema, Anliegen oder Organisationsziel formal-strukturell verankert ist, lässt sich am Organisationsaufbau und den Personalstellen, die dafür unterhalten werden, erkennen. Es konnten eine Vielzahl an bereits vorhandenen Organisationseinheiten (OE) und Ansprechpersonen (AP) identifiziert werden, die in die Lehr-Lernentwicklung involviert sind bzw. potenziell involviert sein könnten. Im Anschluss daran stellt sich die Frage, wo Lehr-Lernentwicklung an den Universitäten auf zentraler Ebene gefördert und unterstützt wird und mit welchen Schwerpunktsetzungen dies ggf. einhergeht.³ Hier zeigt sich – neben den Vizerektoraten Lehren – eine hohe Vielfalt an Unterstützungsstrukturen in Form von Organisationseinheiten und/oder spezifischen Ansprechpersonen:

- An allen Universitäten existieren Referate, Abteilungen oder Service-Einrichtungen bzw. Ansprechpersonen für *Personalentwicklung*, die an zehn Universitäten die Anlaufstellen auch für hochschuldidaktische Weiterbildungen sind.⁴
- *Einrichtungen für Qualitätsmanagement, -sicherung und/oder -entwicklung* sind in der Regel als eigene Stabsstellen und Abteilungen verankert, wobei die Aufgaben in Bezug auf Lehre (wie Lehrveranstaltungsevaluationen, Lehrpreisbetreuung) variieren.
- Es finden sich an sieben Universitäten eigene oder größeren Organisationseinheiten zugehörige *Zentren oder Serviceeinrichtungen für Lehren und Lernen*. In diesen werden z.B. didaktische Schulungs- und Unterstützungsangebote oder lehrbezogene Projektansätze konzipiert, unterstützt und umgesetzt. An fünf davon ist auch Lehren und Lernen mit digitalen Medien als Arbeitsbereich verankert. An zwei weiteren Universitäten ist das hochschuldidaktische Programm an den *Zentren für Sprachen und interne Weiterbildung* verankert. An der Universität Salzburg wird der Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik von einem Team von Wissenschaftler.innen realisiert.
- Sieben Universitäten haben stattdessen oder zusätzlich *Zentren oder Stabsstellen mit dem Schwerpunkt digitales Lehren und Lernen, Lehr- und Lerntechnologien* bzw. *neuen Medien in Studium und Lehre*.
- An allen Universitäten existieren *IT-Dienstleistungseinrichtungen*. An sechs Universitäten sind diese auch die Ansprechpartner.innen für Lehr- und Lerntechnologien, wobei sie sehr unterschiedliche Aufgaben – von Support über Videoproduktion bis zu Schulungen – wahrnehmen.
- An vier Universitäten finden sich unterschiedlich verortete *Schreibzentren*, während akademisches Schreiben an zwei anderen Universitäten an den Zentren für Lehren und Lernen verortet ist.
- An neun Universitäten lassen sich Zentren für *postgraduale Weiterbildung* identifizieren, während postgraduale Studiengänge an den anderen Universitäten oftmals von den allgemeinen Studienabteilungen koordiniert werden.
- Darüber hinaus existieren an allen Universitäten Stabs- oder Koordinationsstellen, Abteilungen, Institute, Zentren, Teams oder Ansprechpersonen für *Diversität und/oder Gleichstellung, Gender, Behinderung („Behindertenbeauftragte“), integriertes Studieren, Barrierefreiheit*.

Die strukturelle Vielfalt kann auf historische Entwicklungen zurückzuführen sein, ebenso wie auf die jeweilige Universitätsgröße, d.h. die Anzahl der Studierenden respektive Lehrenden, und die Ressourcenausstattung.

³ s.u. Anhang Übersicht über Organisationseinheiten und Ansprechpersonen

⁴ Die Universitäten für Musik und darstellende Kunst Wien, für angewandte Kunst Wien, für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz und die Akademie der bildenden Künste Wien ermöglichen eine gegenseitige Teilnahme an den jeweiligen Weiterbildungsprogrammen.

2.2.1. Relevanz zentraler Organisationseinheiten und Ansprechpersonen

Pro Universität wurden alle oben genannten identifizierten zentralen Organisationseinheiten bzw. deren Unterabteilungen sowie Ansprechpersonen aufgelistet. Die Vizerektorate wurden gebeten, deren Relevanz für die Lehr-Lernentwicklung zu priorisieren. Im Folgenden wird auf die Antworten abgestellt, die die relevantesten Organisationseinheiten/Ansprechpersonen betrifft. Hier zeigen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen an den 16 respondierenden Universitäten.

Zehn Vizerektorate haben eine Priorisierung vorgenommen, indem sie eine oder zwei zentrale Organisationseinheiten/Ansprechpersonen als am relevantesten einstufen. Dies umfasste einerseits Organisationseinheiten, in denen verschiedene Aspekte (Hochschuldidaktik, Mediendidaktik, Diversität in der Lehre, Schreibberatung etc.) zusammengeführt werden. Andererseits fanden sich darunter Organisationseinheiten wie Studienabteilungen, Personalentwicklung, die die Weiterbildungen verantworten, oder die Organisationseinheit digitale Medien.

Fünf Vizerektorate gaben entweder mehr als zwei oder alle gelisteten Organisationseinheiten/Ansprechpersonen als prioritär an. Dies zeigt an, dass Lehr-Lernentwicklung sehr unterschiedliche Dimensionen umfasst und differenzierte Expertise benötigt wird. Untereinheiten wurden selten einzeln priorisiert. Dies deutet darauf hin, dass Synergien der Organisationseinheiten als wesentlich erachtet werden.

Dahingehend ist eine Tendenz zur *Zusammenführung* z.B. von hochschuldidaktischen sowie medientechnischen und -didaktischen Aufgaben oder inhaltlich-konzeptionellen und administrativen Aufgaben unter dem Dach einer Organisationseinheit zu sehen, zum Beispiel lange an der WU Wien mit der Dienstleistungseinrichtung Programmmanagement und Lehr-/Lernsupport, der neuen Einrichtung eines Fachbereiches „Digital Teaching and Learning“ im Zentrum für Strategische Lehrentwicklung (WB_7: 9)⁵ oder des Centers for University Learning and Teaching an der Universität Klagenfurt.⁶ Auch in Bezug auf die technisch unterstützende Infrastruktur werden zum Teil Synergien angestrebt. So sollen an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz Expertisen in den Bereichen Bühnentechnik/Tonstudio und Zentraler Informatikdienst (ZID) in einem Kompetenzcluster für digitale Medien gebündelt und über eine Stabsstelle verbunden werden.

Ebenso sind die Freitextergänzungen, die von den Vizerektoraten in der Befragung vorgenommen wurden, aufschlussreich. In zwei Fällen wurde das Vizerektorat Lehre (mit) als am relevantesten hervorgehoben. An einer Universität wird hervorgehoben, dass eine neue Stelle mit einer Expertin für Hochschuldidaktik besetzt werden wird, was auch die diesbezügliche Relevanzsetzung beeinflussen werde. Dies spiegelt sich in einer weiteren Tendenz zur *Schaffung spezialisierter OE/AP* wider – nicht zuletzt im Zuge der Digitalisierungsstrategien. So soll an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz eine spezialisierte Stelle für die Beratung und Weiterbildung von Lehrenden zum Einsatz digitaler Medien im Personalbereich geschaffen werden (EP_11: 35). Zudem ist an einigen Universitäten die Gründung von Einrichtungen geplant: Für die Weiterentwicklung von technologieunterstütztem barrierefreiem Lehren und Lernen an der Akademie der bildenden Künste Wien (LV_1: 35) oder für digitales Lehren und Lernen an der Medizinischen Universität Innsbruck (LV_3: 154) und der Universität Linz (EP_17: 89).

Auch ein Vizerektorat zu Finanzen und Infrastruktur sowie Bibliotheken und Abteilungen für die Digitalisierung von Geschäftsprozessen wurden zusätzlich als relevant genannt. Zudem

⁵ Die Nummerierung des jeweiligen Dokuments verweist auf die entsprechende Universität s.u. Anhang.

⁶ An der Universität Klagenfurt wurde die Zentrale Einrichtung E-Learning mit der Fokuserweiterung auf hochschuldidaktischen Kompetenzerwerb zu diesem Zentrum ausgebaut, das 2022 seine Arbeit aufnahm.

wurde auf die Relevanz der Gebäudeplanung zur Schaffung von flexiblen Lernräumen hingewiesen. Besondere Bedeutung haben Räume nicht nur in der Kunst und Musik, sondern auch in der Medizin. Dort sind Skills Labs ein wesentlicher Teil von Lehren und Lernen, da in diesen speziell eingerichteten Räumen z.B. Operationen simuliert werden und Studierende darüber klinisch-praktische Fertigkeiten erlernen können. Nicht zuletzt wurde in einem Fall ein Doktoratszentrum herausgestellt, da sich dort in einem Programm explizit der Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen der Doktoratsstudierenden gewidmet wird.

Es gibt darüber hinaus OE und AP, die von Vizerektoraten in der Befragung nicht als relevant für die Lehr-Lernentwicklung markiert wurden. Fünf Mal wurden die OE zu Gleichstellung/Gender/Diversität und vier Mal die Teams zur Barrierefreiheit oder „Behindertenbeauftragte“ nicht markiert. Viermal traf dies auf die IT-Services und dreimal auf die Einrichtungen für Qualitätssicherung zu.

2.2.2. *Personalausstattung und Finanzierung auf zentraler Ebene*

Die Relevanzzuschreibung zu den bestehenden OE diene auch als Bezugspunkt für die Frage nach der Anzahl und der Finanzierung der Mitarbeiter:innen, die aktuell schwerpunktmäßig in der Unterstützung von Lehr-Lernentwicklung beschäftigt sind. Grundsätzlich zeigt sich in den Angaben, dass die Universitäten in diesem Bereich schwer quantitativ vergleichbar sind, was aufgrund ihrer unterschiedlichen Organisationseinheiten und Größenordnungen auch kaum verwundern kann. Zudem müsste für eine Vergleichbarkeit – gemeinsam mit den Universitäten – eine gemeinsam geteilte Definition der relevanten Tätigkeiten und entsprechenden Personalrollen erarbeitet werden. Die Daten geben jedoch durchaus relevante Einblicke in die sehr diversen personellen Situationen und Verständnisse.

Zwölf Vizerektorate haben zahlenmäßige Angaben zur Anzahl der Mitarbeiter:innen gemacht. Diese variieren zwischen zwei und beinahe 90 Vollzeitäquivalenten (VZÄ). Auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Größen der Universitäten zeigen sich hier beachtenswerte Unterschiede bei der Ausstattung mit Personal, das schwerpunktmäßig mit Lehr-Lernentwicklung befasst ist. Einen Kontrapunkt dazu setzen Erläuterungen von Kunst- und Musikuniversitäten, dass niemand schwerpunktmäßig mit Lehr-Lernentwicklung befasst ist, da dies als Querschnittsaufgabe aller Organisationseinheiten und Akteur:innen verstanden wird.

Auch die Anzahl der externen Mitarbeiter:innen, die Lehr-Lern-Entwicklungen unterstützen, variiert zwischen 1 und 40, ebenso wie die der studentischen Mitarbeiter:innen zwischen 2 und 50.

Bis auf eine Ausnahme wird für die hier erfassten Personalstellen eine Finanzierung über den Haushalt angegeben. Dies legt nahe, dass die Universitäten eine stabile Basis für ihre Mitarbeiter:innen geschaffen haben, die sich auch im Umfang und (Nicht-)Befristung der Beschäftigungsverhältnisse widerspiegelt. In den sieben Angaben zur Vollzeit-Teilzeit-Relation zeigt sich, dass hier angestrebt wird, die Diskrepanz nicht zu groß werden zu lassen. Hinsichtlich der Verteilung von befristeten und unbefristeten Mitarbeiter:innen (ebenfalls sieben Angaben) gibt die Mehrzahl unbefristete Beschäftigungsverhältnisse an.

2.2.3. *Umfang dezentraler Unterstützung*

13 von 16 Vizerektoraten bekunden, dass Lehr-Lernentwicklung dezentral an allen Fakultäten unterstützt wird. Zwei geben an, dass dies für einzelne Fakultäten zutrifft. Während kaum explizit Beauftragte z.B. für virtuelle Lehre an den Fakultäten erwähnt werden, beziehen sich die meisten auf studentische Mitarbeiter:innen, engagierte Lehrende oder die Studiendekan:innen bzw. Gremien wie Curriculakommissionen. Fünf Universitäten haben zahlenmäßige Angaben gemacht, wie sich die dezentrale Personalsituation konkret gestaltet. Sie bewegen sich zwischen 1 und 25 VZÄ, wobei sich letztere auf die

Fakultätsleitungen und Vorsitzenden der Curriculakommissionen bezieht. Hier wird deutlich gemacht, dass die Fakultäten die Aufgabe haben, Unterstützung zu organisieren und zu finanzieren. Die Personen können dann wiederum von zentraler Ebene unterstützt werden.

Auch die Lehrenden wurden danach gefragt, wo an ihrer Universität Unterstützung in der Lehr-Lernentwicklung verortet ist. Die Komplexität der Unterstützungsstrukturen zeigt sich in einer Freitextantwort „Kraut und Rüben“. Diesbezüglich ist auch auffällig, dass 14 Personen nicht wussten, wo Unterstützung angesiedelt ist. Der Großteil gab hingegen an, dass diese zentral verortet sei. Fast alle der nur 22 Personen, die dezentrale Unterstützung angaben, notierten auch zentrale Unterstützung.

Der geringere Anteil der Lehrenden, die dezentrale Unterstützung nannten, steht im Kontrast zu den Angaben der Vizerektor.innen. Dies könnte als Hinweis gedeutet werden, dass die Personen und Gremien, die die Vizerektorate als Unterstützung auf dezentraler Ebene wahrnehmen, von den Lehrenden nicht in dieser Rolle wahrgenommen werden. Plädieren die Lehrenden daher eher für eine zukünftige Verortung auf dezentraler Ebene? Unter der Vorgabe, sich für eine Möglichkeit (zentral, dezentral, extern) zu entscheiden, sprach sich die Mehrheit dafür aus, dass sie zentral verortet sein sollte. Nur wenige plädierten für eine vorwiegend dezentrale Verortung, da es z.B. „ein Teil der Sorgepflicht an den Instituten werden“ (TN_Lehrendenbefragung) müsse.

Neben der Frage nach einer zentral-dezentralen Verankerung wurde in den Befragungen auch die Art und der Umfang externer Unterstützung in den Blick genommen.

2.2.4. *Umfang externer Unterstützung*

13 der 16 Vizerektorate machten eine Angabe dazu, wie viel Prozent ihrer Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote zur Lehr-Lernentwicklung von Externen (z.B. Angebote anderer Hochschulen oder privater Anbieter.innen) realisiert wird. Hier zeigen sich große Unterschiede.

An einer Universität wurde dies mit null beziffert. An zehn Universitäten werden bis zu 50 Prozent der Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote durch Externe realisiert, an zwei Universitäten mehr als 50 Prozent. Neben dem Einholen externer Expertise im Zuge lehrbezogener Austauschformate (wie Gremien oder Foren) wurden vor allem Weiterbildungsangebote wie Workshops oder Webinare über externe Trainer.innen benannt. Darüber hinaus wird auf eine Verbindung von externen und internen Expert.innen – z.B. aus dem wissenschaftlichen Universitätspersonal – in Weiterbildungsangeboten verwiesen. Relevant sind hier auch die Weiterbildungsangebote, die gemeinsam umgesetzt werden bzw. Angebote an einzelnen Universitäten, die von anderen genutzt werden können. Das gilt z.B. für den hochschuldidaktischen Lehrgang HSD plus in Salzburg, die Weiterbildungsangebote im Steirischen Hochschulraum oder die Kooperation von Kunstuniversitäten, über die gegenseitig an den Fortbildungsprogrammen teilgenommen werden kann.⁷

Hier zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Angaben zu den Personen, die schwerpunktmäßig für die Unterstützung der Lehr-Lernentwicklung verantwortliche sind und den genannten externen Angeboten. So können zwei Mitarbeiter.innen im Umfang von zwei Vollzeitäquivalenten z.B. kaum alle Didaktikausbildungen umsetzen, so dass entweder auf weitere interne Expert.innen oder Externe zurückgegriffen wird.

Aus der Perspektive der Lehrenden fällt der Umfang externer Unterstützung geringer aus. Nur neun Lehrende gaben an, dass es an ihrer Universität externe Unterstützung gibt. Darunter finden sich auch fünf Lehrende aus Universitäten, die in der didaktischen Weiterbildung mit anderen Universitäten und Hochschulen kooperieren. Wenngleich es sich

⁷ <https://kunstuni-linz.at/Lehre-Paedagogik-Unterricht.9190.0.html> (1.3.2023)

um eine kleine Anzahl handelt, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass nicht alle Lehrenden von den externen Möglichkeiten wissen. Nur vier Lehrende sprachen sich dafür aus, Unterstützung in der Lehr-Lernentwicklung vor allem extern zu verorten. Hierbei wird der Vorteil darin gesehen, dass darüber auch Themen abgedeckt werden können, die bisher noch nicht an den Universitäten abgedeckt werden. Hier geht es demnach auch um eine Flexibilität, da nicht alle Themen gleichermaßen schnell und fundiert durch interne Expert.innen abgedeckt werden können.

2.2.5. *Zwischenresümee und Botschaften*

Für ein Viertel der 90 Lehrenden macht die formal-strukturelle Verankerung von Unterstützung für die Lehr- Lernentwicklung selbst keinen Unterschied. Eine Ausnahme bilden Vertreter.innen von Instituten mit fachdidaktischer Expertise, die Lehr-Lernentwicklung als ureigene Aufgabe verstehen. Die angegebenen Gründe an den anderen Universitäten verweisen darauf, dass es vielmehr um eine flexible, situations- und themenadäquate Unterstützung geht. Dabei wird für ein Zusammenspiel zwischen zentralen, dezentralen und externen Unterstützungsangeboten plädiert, um einerseits schnellen Zugang zu ermöglichen, sowie andererseits „maßgeschneiderte Unterstützungsangebote für einzelne Disziplinen oder Gruppen von Disziplinen“ (TN_Lehrendenbefragung).

Mit dem Verweis auf „Konzepte in ihrem Elfenbeinturm“ (TN_Lehrendenbefragung) wird verdeutlicht, dass es um den Praxisbezug geht. Unterstützung müsse zudem dort „ankommen“, wo sie ankommen soll, d.h. die Personen müssen davon wissen und motiviert sein, z.B. eine hochschuldidaktische Weiterbildung zu absolvieren. Es geht somit auch darum, Schnittstellen herzustellen, über die sowohl vorhandene Möglichkeiten (persönlich) vorgestellt, Bedarfe erfasst und integriert sowie ggf. vor Ort unterstützt werden können. Die dezentrale Ebene gewinnt für Lehrende zudem an Bedeutung, wenn es um die Frage der Anerkennung und Wertschätzung von Lehre an den Fakultäten und Instituten und durch die Vorgesetzten geht. Die sowohl von Vizerektoraten als auch Lehrenden hervorgehobene Notwendigkeit einer stärkeren Anerkennung muss sich demnach auch dort widerspiegeln, wo Lehren und Lernen lokal ausgehandelt wird. Dies wird unten noch einmal aufgegriffen.⁸

Darüber hinaus fällt bei der Betrachtung der dezentralen Organisationseinheiten auf, dass von drei Vizerektoraten Professuren angegeben werden, die sich mit Bildungswissenschaften, Kunst- und Kulturpädagogik oder Bildungstechnologie befassen. In diesem Zusammenhang werden auch zwei auf Bildung und Didaktik spezialisierte Institute genannt. Zudem werden Professuren eingerichtet wie z.B. zur Innovativen Medizindidaktik: Medizinorientierte Lehr- /Lernforschung an der Medizinischen Universität Graz oder Schwerpunkte bestehender Zentren wie des Zentrums für Technik und Gesellschaft an der TU Wien um Hochschuldidaktik angekündigt. An einigen Universitäten wird der Einbindung interner Expert.innen explizit hohe Relevanz beigemessen. So sieht die TU Graz laut Entwicklungsplan in der Bündelung und (strukturellen) Verankerung bereits vorhandener (fachdidaktischer) Expertise ohne die Schaffung einer neuen OE – sondern durch Strategieworkshops – das Potenzial, die Sichtbarkeit und Weiterentwicklung von Bildungsinnovationen in der Technik zu erhöhen.

In Bezug auf die zentralen Organisationseinheiten und Ansprechpartner.innen lässt sich Folgendes festhalten:

- Inhaltlich-konzeptionelle und administrative Fragestellungen in der Lehr-Lernentwicklung sind für die Organisation Universität eng miteinander verbunden. Die Antworten der meisten Vizerektorate weisen darauf hin, dass ein starkes Bewusstsein über die unterschiedlichen relevanten Organisationseinheiten und Ansprechpartner.innen besteht. In den Fokusgruppen wurde jedoch darauf hingewiesen, dass es zukünftig stärker darauf

⁸ s.u. 2.5. Wertschätzung von Lehre auf allen Ebenen

ankommen sollte, Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik und (ehemals) E-Learning⁹ stärker miteinander zu verzahnen. Dies wird an einigen Universitäten bereits über Personen und Einrichtungen sowie an vielen über Vernetzungsinitiativen angestrebt. So gaben elf Vizerektorate an, dass einzelne Akteur.innen, wie themenspezifische (bspw. Digitalisierung) zentrale und dezentrale Ansprechpartner.innen und Leiter.innen, organisationsweit aktiv sind. Zudem werden Arbeitsgruppen und Austauschforen zu Lehre hervorgehoben, ebenso wie Gremien, die sich der Curriculaentwicklung (bspw. Curriculakommissionen) oder Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen widmen.

■ Neben diesen vielfältigen und auch während der Pandemie überaus relevanten Fragen nach Formaten des Austausches und der Zusammenarbeit, die im Weiteren vertieft werden,¹⁰ kann es instruktiv für die Universitäten sein, sich (weiter) ein eigenes Bild ihrer spezifischen Akteurskonstellationen zu erarbeiten. Dies kann die noch fehlenden oder zu vernetzenden Expertisen in der Lehr-Lernentwicklung sowie die dafür existierenden oder notwendigen organisatorischen Rahmensetzungen umfassen. Darüber ließen sich auch gegenseitige (Un-)Abhängigkeiten verdeutlichen sowie bestimmen, wer wie unverändert oder verändert, stärker oder anders miteinander in Kontakt treten sollte. An einigen Universitäten werden insbesondere Zentren für Lehren und Lernen mit digitalen Medien geplant. Aus der Perspektive der Hochschuldidaktik wäre darauf zu achten, diese nicht konkurrierend zur sonstigen Lehr-Lern-Entwicklung, sondern integrierend, zu gestalten.

■ Insbesondere Universitäten mit geringen personellen Ressourcen können von externer Unterstützung – vor allem in der Weiterbildung – profitieren. Diese kann geringe interne personelle Ressourcen kompensieren und zudem zusätzliche Expertise einbringen. Es kann zudem auf interne Expertise zurückgegriffen werden, die z.B. unter dem wissenschaftlichen Personal vorhanden ist. Es ist davon auszugehen, dass sich bereits ein großer Pool an Dozierenden und Referent.innen gebildet hat. Auch einige der befragten Lehrenden sind nebenberuflich als Dozierende im Bereich Hochschuldidaktik aktiv. Durch virtuelle Angebote könnten zudem stärker internationale Referent.innen und Dozent.innen einbezogen werden. In diesem Zusammenhang hat z.B. die Universität Linz ihren internen und externen Trainer.innen-Pool ausgebaut (WB_17). Ähnlich wie im Programm Flying Experts der hochschuldidaktischen Netzwerke in Nordrhein-Westfalen¹¹ könnte ein (universitätsübergreifender) Pool von Expert.innen – nicht nur für Lehren und Lernen mit digitalen Medien – den Überblick über bisher unentdeckte Expertisen und z.B. potenzielle Dozierende für Weiterbildungen schaffen und das Auffinden erleichtern. Dies ist nicht zuletzt relevant, wenn man sich die Vielzahl an individuellen Expertisen betrachtet, die sowohl von den Vizerektoraten als auch den Lehrenden abgedeckt werden.¹²

⁹ Die begrifflichen Veränderungen lassen sich an den Bezeichnungen der Organisationseinheiten ablesen, bei denen kaum noch von E-Learning gesprochen wird. Dies lässt sich mit einer Veränderung des Verständnisses vom Einsatz z.B. von Lernplattformen zu Digitalisierung als eine Entwicklung „die den Kernprozess Studium & Lehre an Hochschulen ‚im Ganzen‘ umfasst“ (Getto/Kerres 2018: 18) erklären. Dadurch rücken auch Fragen nach Kompetenzen oder der Rolle von Open Educational Resources (OER) in den Blick.

¹⁰ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

¹¹ <https://hd.dh.nrw/flying-experts#c1336> (1.3.2023)

¹² s.u. 2.8. Nutzen vielseitiger Expertisen

2.3. Realistischer Stellenwert von Lehre im Arbeitsalltag

„Ansätze, mehr Zeit für Studierende, mehr Zeit für Lehrende zur Entwicklung der Lehre und damit ganz unbescheiden auf eine bessere Lehre.“ (TN_Lehrendenbefragung)

Gute Lehre bzw. Lehr-Lernentwicklung braucht die Anerkennung des Stellenwertes von Lehre im Wissenschaftssystem und im Universitätsbetrieb. Wesentlich ist dabei der Faktor Zeit. Eine Möglichkeit, sich diesem zu nähern, sind entsprechend die Zeit und der Anteil, die Lehre und Lehr-Lernentwicklung im Arbeitsalltag und über an den Universitäten existierenden Instrumenten eingeräumt werden bzw. eingeräumt werden kann. Diesbezüglich lässt sich vorab festhalten, dass

- es unterschiedliche Personalgruppen an den Universitäten gibt,
- Lehre oftmals nur einen Teil der Aufgaben von lehrenden Personen bzw. den Organisationseinheiten mit Forschungs- und Lehraufgaben oder Aufgaben der Entwicklung und Erschließung der Künste und der Lehre der Kunst darstellt,
- die Betreuungsrelation sehr unterschiedlich an den Universitäten ausfällt und
- die formale Bemessung von Lehre und Lehr-Lernentwicklung keine pauschale Aussage über die reale Leistung zulässt.

Im Folgenden wird daher zuerst dargestellt, wie sich die offizielle Situation an den Universitäten gestaltet. Anschließend wird eruiert, welches Personal an den Universitäten die meiste Lehre übernimmt, welchen Anteil Lehre und Lehr-Lernentwicklung im Arbeitsalltag und in den Zielvereinbarungen im Verhältnis zu anderen Aufgaben haben und welche Verbesserungsvorschläge Lehrende aus ihrer Praxisperspektive einbringen.

2.3.1. Personalstruktur und Lehrdeputat

Die Personalstruktur der Universitäten basiert auf dem Universitätsgesetz und – seit der Umstellung – vor allem dem Kollektivvertrag¹³, der auch für manche der Personalkategorien die üblichen oder maximal zu leistenden Semesterstunden explizit regelt. Wie der Begriff „maximal“ schon zeigt, sind entsprechende Variationen möglich. An den Universitäten finden sich daher Übersichten für Personalgruppen unterschiedlichen Konkretisierungsgrads. So wird vom Betriebsrat der Wirtschaftsuniversität Wien angegeben, dass es für Universitätsprofessor.innen, die über §§ 98, 99 UG bestellt wurden, keine rechtliche Vorgabe und keinen Grenzwert gibt (WU Wien 2019). An der Universität Graz wurde von der Personalabteilung spezifiziert, dass für Universitätsprofessor.innen vertraglich 8 Semesterstunden pro Semester geregelt sein können mit einem Maximum von 12 (Universität Graz 2015). Für Senior Lecturer, die ihren Arbeitsschwerpunkt in der Lehre haben, besteht übergreifend das höchste Maximum mit bis zu 16 Semesterstunden.

Die Frage danach, wer an den Universitäten insgesamt die meisten Lehraufgaben übernimmt, ist eng mit der Personalstruktur der jeweiligen Universität verbunden. Darauf wiesen auch mehrere der 14 Vizerektorate hin, die diese Frage beantwortet haben.¹⁴ Wenn beispielsweise Universitätsprofessor.innen unter dem Lehrpersonal die größte Personalgruppe stellen, übernehmen sie auch einen großen Anteil der Lehraufgaben. Dies ist allerdings fächerspezifisch unterschiedlich. So sind Senior Lecturers an medizinischen Universitäten eine zu kleine Gruppe, „um ins Gewicht zu fallen“ (Vizektor.in).

¹³ s.o. 1.3.2. Kollektivvertrag

¹⁴ Zwei Universitäten haben die Frage nicht beantwortet, eine mit Verweis auf der Notwendigkeit der tieferen Betrachtung ihrer Personalstruktur mit großem Anteil habilitierter Mitarbeiter.innen und geringem Anteil externer Lehrender.

Sowohl die Struktur als auch die Anzahl des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals hat Auswirkungen auf die Betreuungsverhältnisse, also das Verhältnis, wie viele Studierende eine Lehrperson zu betreuen hat. Dies wiederum hat direkte Folgen für den Arbeitsaufwand, der in Lehre sowie die Entwicklung von Lehrkonzepten und -formaten investiert werden kann oder muss – und damit auch auf die Qualität von Lernergebnissen. Die offizielle Statistik bietet Zahlen zur Betreuungsrelation, die sich auf Professor.innen sowie deren Äquivalente beziehen. Im Studienjahr 2021/2022 war die Betreuungsrelation an den Kunstuniversitäten am besten. Die Spannweite an den Universitäten lag laut unidata zu den prüfungsaktiven Studien und der Betreuungsrelation zwischen 1:70 und 1:10 (BMBWF, unidata o.J.).¹⁵ Diese Zahlen sind jedoch nur beschränkt aussagefähig, da sie sich nur auf die Betreuungsrelationen der Professor.innen und des äquivalenten Personals beziehen. Wissenschaftliche Mitarbeiter.innen und Lektor.innen werden darüber nicht erfasst.

Betrachtet man die offizielle Statistik, so sind die fünf größten Gruppen unter den insgesamt 42.760 wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeitenden – an den österreichischen Universitäten¹⁶ im Wintersemester 2019 laut Universitätsbericht (2021: 72):

- wissenschaftliche und künstlerische Projektmitarbeiter.innen (§ 26 und § 27 UG)
- Lektor.innen (inkl. nebenberufliche Lektor.innen)
- studentische Mitarbeiter.innen
- Universitätsassistent.innen (KV)
- Universitätsprofessor.innen (§ 98 UG)

Sowohl in der offiziellen Statistik als auch den Einschätzungen der Vizerektorate zeigt sich, dass ein großer Anteil der Lehre von Lektor.innen übernommen wird. Im Gegensatz zu nur 1.200 Senior Lecturers waren im Wintersemester 2021 laut der Aufbereitung des Personals nach Verwendung von unidata circa 10.100 Lektor.innen an den österreichischen Universitäten beschäftigt, davon 6.800 angestellte und 3.300 nebenberufliche Lektor.innen (BMBWF, unidata o.J.). Dies entsprach knapp 1.300 Vollzeitäquivalenten. Mit 96 Prozent waren fast alle der Lektor.innen im Wintersemester 2019 befristet angestellt. Dies liegt weit über der Befristungsquote des gesamten wissenschaftlichen und künstlerischen Personals (78 %) (BMBWF 2021). Ein großer Anteil von Lektor.innen kann Universitäten vor besondere Herausforderungen in der Lehr-Lernentwicklung stellen, da diese lose in universitäre Personalstrukturen eingebunden sind. Entsprechend stellte sich die Frage, wer an den Universitäten anteilig die meisten Lehraufgaben übernimmt.

Von den im Universitätsbericht genannten fünf größten Personalgruppen übernehmen laut Vizerektoraten zwei die meisten Lehraufgaben an den befragten Universitäten: Universitätsprofessor.innen und Lektor.innen. Hinzu kommen wissenschaftliche Mitarbeiter.innen. Dabei unterscheiden sich die von den Universitäten selbst genannten Gruppen: An fünf Universitäten übernehmen anteilig Universitätsprofessor.innen/Assoziierte Professor.innen die meisten Lehraufgaben, in einem Fall also Professor.innen. An zwei Universitäten sind es wissenschaftliche/künstlerische Mitarbeiter.innen mit Doktorat, an jeweils einer Senior Lecturers oder unbefristete Lektor.innen. In einem weiteren Fall wurden sowohl Universitätsprofessor.innen/Assoziierte Professor.innen, Assistenzprofessor.innen, Lektor.innen (befristet und unbefristet) als auch Senior Lecturers an erster Stelle genannt. Es zeigen sich damit an den Universitäten Unterschiede in den Personalstrukturen, die sowohl Einfluss auf Beschäftigungsbedingungen (z.B. befristet/unbefristet) und Regelungen zu Semesterstunden einhergehen.

Bei der Frage nach dem Lehrdeputat muss beachtet werden, dass die reine Angabe über die verpflichtend zu leistenden Semester(wochen)stunden, die beispielsweise für die jeweiligen Personalgruppen im Kollektivvertrag formal geregelt sind, keine Aussage über den realen

¹⁵ Ohne Universität für Weiterbildung Krams. Sie wurde 2018 in das Universitätsgesetz aufgenommen.

¹⁶ ohne Universität für Weiterbildung Krams

Aufwand und Umfang der Betreuung oder des Engagements in Gremien zulässt. Darauf weist auch die Uni Graz in ihrer Stellungnahme zu einem Bericht des Rechnungshofes zu Lehrkapazitäten und (tatsächlicher) Lehrleistung hin:

„Der Aufwand in der Lehre bzw. die Lehrauslastung ließen sich aber nicht nur in Semesterstunden/Zeit für Unterricht darstellen. Die Arbeit bestehe aus vielen Aufgaben (Beratung, Mentoring, Erasmus-Koordination, Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten, Curricula-Kommission etc.), die nicht mit „Semesterstunden“ bewertet werden könnten. Daher bilde der gegenständliche Indikator die „Zeit für Lehre“ unvollständig ab. In Zukunft werde über die Leistungszeitschätzung ein genaueres Bild zur Lehrzeit möglich sein; die Universität werde dieses bei der genannten Evaluierung berücksichtigen.“ (Rechnungshof 2021: 74)

Hierauf weist auch eine Universität in der Befragung hin, dass Lehraufgaben mehr als reine Semesterwochenstunden beinhalten und ergänzt administrativen Aufwand sowie Studierendenbetreuung und Kommissionsarbeit.

Auch Lehrende weisen in der Befragung darauf hin, dass der reale Aufwand höher ist als die Semesterwochenstunden, wenn man Studierenden gerecht werden möchte:

„Ein Kurs mit 2–3 SWS und 20 Teilnehmenden ist oft 10 WS Aufwand, wenn man die Studierenden ernst nimmt. Im aktuellen System ist weder der finanzielle noch karrieretechnische Anreiz gegeben, dass man „gute Lehre“ macht. [...] ein Senior Lecturer mit 50 % / 20 Wochenstunden muss oft 4 betreuungsintensive Kurse mit Mails, Sprechstunden, Feedback etc. handeln. Das sind [...] ca. 120–160 Studierende. Brauchen alle von diesen nur eine Stunde Betreuung (was eigentlich Studierenden und dem, was man von ihnen verlangt unwürdig ist) im Semester, ist das 6–8 Wochen Arbeitszeit. Ohne Vorbereitung, Abhaltung und Reflexion der Einheiten, Korrekturarbeiten, Verwaltungstätigkeiten etc.“¹⁷ (TN_Lehrendenbefragung)

Ausgehend davon stellt sich die Frage, wie die Lehrenden selbst den Anteil von Lehre und Lehr-Lernentwicklung, d.h. auch weitere Aktivitäten zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen neben dem Lehrdeputat, und ihren sonstigen Aufgaben in ihrem Arbeitsalltag einschätzen.

2.3.2. Anteil von Lehre und Lehr-Lernentwicklung im Arbeitsalltag

Ergänzend zum realen absoluten Aufwand von Lehre stellt sich die Frage nach dem Anteil von Lehre (incl. Lehr-Lernentwicklung) an allen Aufgaben im Arbeitsalltag der Lehrenden, da Lehre und Lehr-Lernentwicklung für die meisten nicht die einzigen Aufgaben darstellen. Diese Aufgaben variieren nach Fach. So geht es einerseits um Forschung, in der Medizin jedoch auch um Patient.innenversorgung und in der Kunst um die Entwicklung der Künste.

In der Lehrendenbefragung standen bei dieser Frage die persönlichen Einschätzungen der Lehrenden im Vordergrund, ob sie den Anteil von Lehre an allen Aufgaben aktuell am niedrigsten, gleich oder am höchsten empfinden. 39 von 88 Personen gaben an, dass Lehre und Lehrentwicklung den gleichen Anteil an allen Aufgaben einnimmt. Mit 27 gab knapp ein Drittel an, dass Lehre den höchsten Anteil umfasse. Nur 14 gaben an, dass Lehre den niedrigsten Anteil ausmacht. Acht Personen konkretisierten Prozentangaben und gaben ihren den Anteil meistens bei etwa 30 Prozent ihrer Gesamtaufgaben an.

In Bezug auf die von den Vizerektoraten prioritär benannten Personalgruppen mit den anteilig meisten Lehraufgaben zeigt sich: Von 35 Universitätsprofessor.innen/Assoziierten Professor.innen schreibt die Hälfte der Lehre und Lehr-Lernentwicklung den gleichen Anteil an ihren Aufgaben im Vergleich zum Rest der Aufgaben zu, allerdings auch neun den höchsten. Bei wissenschaftlichen/künstlerischen Mitarbeiter.innen mit Doktorat ist es heterogen. Nicht überraschend umfasst bei den meisten (der wenigen teilgenommenen) befristeten Lektor.innen und Senior Lecturer Lehre und Lehr-Lernentwicklung den höchsten Anteil ihrer Aufgaben.

¹⁷ Zitate der Lehrenden sind sprachlich leicht geglättet.

Entspricht der Status quo den Wünschen der Lehrenden nach Verteilung ihrer Aufgaben? Hier stellte sich heraus, dass für die Mehrheit der respondierenden Lehrenden Lehre und Lehr-Lernentwicklung den gleichen Anteil wie andere Aufgaben einnehmen sollte. 20 Personen wünschten sich einen niedrigeren Anteil und zehn Personen einen höheren Anteil.

Wie verhalten sich die Angaben der beiden Fragen zum Anteil an Lehre und Lehr-Lernentwicklung zueinander? Durchaus wünschen sich einige derjenigen, die den niedrigsten Anteil angaben, einen höheren Anteil, mehr jedoch den gleichen Anteil. Auch die Mehrheit derer, die einen gleichen oder den höchsten Anteil angaben, wünscht sich den gleichen Anteil an allen Aufgaben. Dieser Befund deutet darauf hin, dass nach einer Vereinbarkeit gestrebt wird, die es ermöglicht, den unterschiedlichen Aufgabenbereichen ähnlich viel Zeit widmen zu können. Offen ist, ob sich dies auch bei der Frage nach Forschung zeigen würde.

Betrachtet man die Ergebnisse nach Personalgruppen, so sind folgende Befunde auffällig: Drei Viertel der Senior Lecturer wünschten sich, dass Lehre den gleichen Anteil an ihren Aufgaben einnimmt wie andere Aufgaben. Dies kann darauf hinweisen, dass sie sich vom restlichen Wissenschaftsbetrieb abgehängt fühlen und mitunter keine Perspektiven zur professionellen Weiterentwicklung sehen:

„Senior Lecturer bieten keinerlei Perspektive, weshalb ich diese Stelle – obwohl unbefristet und obwohl ich seit über 18 Jahren in der universitären Lehre tätig bin – vor wenigen Wochen gekündigt habe.“ (TN_Lehrendenbefragung)

Gut die Hälfte der befragten Professor:innen und sogar etwas mehr der (wenigen) Senior Scientists gab an, dass aktuell Lehre den gleichen Anteil an Arbeitsaufgaben ausmache. Hier wünscht sich auch ein ähnlicher Teil dieser Gruppen einen gleichen Anteil an allen Aufgaben.

Es lässt sich festhalten: Nur wenige Lehrende geben an, dass sie sich Lehre und Lehr-Lernentwicklung als höheren Anteil an allen Arbeitsaufgaben wünschen. Dies hat unterschiedliche Gründe, sei es die fehlende Anerkennung von Senior Lecturern im Wissenschaftssystem durch ihren Fokus auf Lehre, sei es, dass Lehre vor allem als „Freizeitvergnügen“ nebenbei erledigt werden soll, wie ein:e Lehrende:r beschreibt:

„Als Post-Doc. läuft die Lehre meist „nebenbei“, während man sich qualifiziert. Das darf eigentlich nicht sein. Ein damaliger Assistenz-Prof. hat uns [...] im Studium gesagt: ‚Lehre ist Freizeitvergnügen, ich müsste eigentlich gerade forschen.‘ In einer LV! In den ca. zehn Jahren, seitdem ich das gehört habe und dann als Prae-Doc., Post-Doc. etc. selbst tätig war, hat sich das weiter verschlimmert. Kettenverträge, Mobilitätswang, Publikationszwang. Alles ist einer ‚guten‘ Lehre hinderlich. Lehre muss ernst genommen werden, dann wird sie gut. Sie ist aber ein ‚Beiwagen‘“ (TN_Lehrendenbefragung).

Eine besondere Herausforderung für medizinische Universitäten sei ein Personalmangel in den Kliniken, der nach Ansicht der betreffenden Lehrenden auch negative Auswirkungen auf die Lehre haben kann.

Lehr-Lernentwicklung in Zielvereinbarungen

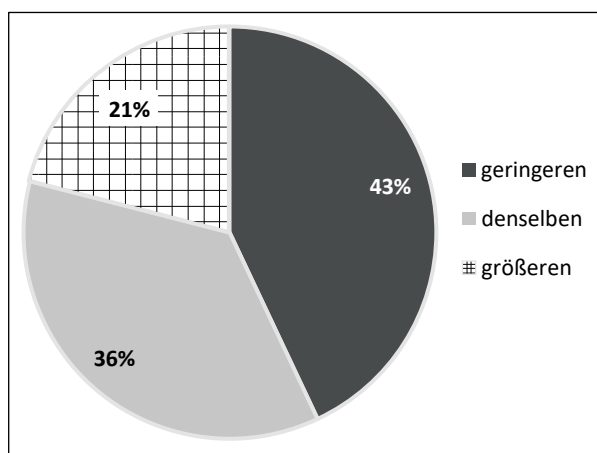
Forschung, Lehre sowie die Entwicklung der Künste werden an Fakultäten, Instituten und/oder in Universitätskliniken praktiziert. Die im Zuge von New Public Management international verbreiteten Zielvereinbarungen stellen ein Instrument dar, das der Vereinbarung von Zielen in den jeweiligen Bereichen dient. Nach § 22 (6) UG schließen die Rektorate Zielvereinbarungen mit den Leiter:innen der Organisationseinheiten ab. Die Leiter:innen schließen nach § 20 (5) UG wiederum mit den jeweiligen Angehörigen der Organisationseinheiten Zielvereinbarungen in Bezug auf Forschung oder Entwicklung und Erschließung der Künste sowie Lehre ab. Die Zielvereinbarungen selbst stehen im Zusammenhang mit dem Gesamtösterreichischen Entwicklungsplan und den Leistungsvereinbarungen, die das BMBWF mit den Universitäten schließt. In den Universitätsdokumenten werden Zielvereinbarungen und Mitarbeiter:innengespräche zur Zielbesprechung unterschiedlich detailliert, verbindlich oder kaskadenartig formuliert, wobei

die Regelungen zu Qualifizierungsvereinbarungen im Zusammenhang mit Laufbahnstellen und Entwicklungsvereinbarungen deutlicher formuliert sind.

Eine Betrachtung des geschätzten Anteils von Lehr-Lernentwicklung innerhalb der Zielvereinbarungen lässt keine Aussage zu den konkreten Inhalten der Zielvereinbarungen zu, da diese zwischen den Fakultäten variieren können. Entsprechend machten zwei Vizerektorate keine Angaben in der Befragung. Jedoch lassen sich durchaus Tendenzen aufzeigen, die insbesondere hinsichtlich des Stellenwertes von Lehr-Lernentwicklung auf universitärer Ebene und bei den Lehrenden hinsichtlich des zeitlichen Stellenwertes relevant sein können.

In den Antworten von 14 Vizerektoraten zu den Zielvereinbarungen mit den dezentralen Organisationseinheiten¹⁸ zeigt sich, dass der Anteil von Lehr-Lernentwicklung an allen vereinbarten Aufgaben in der Mehrzahl geringer oder gleich eingeschätzt wird. In keinem Fall ist der Anteil am geringsten oder am höchsten.

Abbildung 2: Anteil Lehr-Lernentwicklung an allen Aufgaben in Zielvereinbarungen mit Fakultäten laut 14 Vizerektoraten



Es wurde dabei u.a. betont, dass die Qualität der Lehre ein obligatorischer Abschnitt sei, bzw. Lehre neben Forschung und Personal einen festen Bestandteil bilde. Andere verwiesen auf spezifische Themen, die in den Zielvereinbarungen vereinbart wurden, wie Standards zur Betreuung und Bewertung von Bachelorarbeiten, Weiterbildung oder Teilnahme an einem lehrbezogenen Projekt. In keinem Fall umfasst sie den größten oder den geringsten Anteil. Jedoch zeigt sich eine Tendenz zu einem geringeren Anteil. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Vizerektorate sich erstens auch an gesamtösterreichischen und universitären Zielen orientieren müssen und zweitens – da es auf Verhandlung beruht – auch die Leiter:innen der dezentralen Organisationseinheiten Einfluss nehmen.

Alle 16 Vizerektorate gaben jedoch ihre Einschätzung darüber ab, ob Zielvereinbarungen mit den Fakultäten (sehr) hilfreich oder (überhaupt) nicht hilfreich sind. Neun erachteten sie als (sehr) hilfreich, darunter fünf sogar explizit als sehr hilfreich. Nur ein Vizerektorat gab an, dass sie nicht hilfreich für die Lehr- Lernentwicklung sind. In keinem Fall wurden sie als überhaupt nicht hilfreich erachtet. Die anderen erachteten sie weder als hilfreich noch als nicht hilfreich. Zielvereinbarungen werden besonders für eine verbindliche Verankerung von strategischen Themen an den Fakultäten als relevant hervorgehoben, insbesondere, da sie gemeinsam ausgehandelt werden. Dabei stellt sich aus Sicht der Vizerektorate auch die Frage, inwiefern eine solche Vereinbarung das jeweilige Ziel tatsächlich unterstützt. Zudem wurden regelmäßige Austauschgespräche und Monitoring als begleitende Elemente als

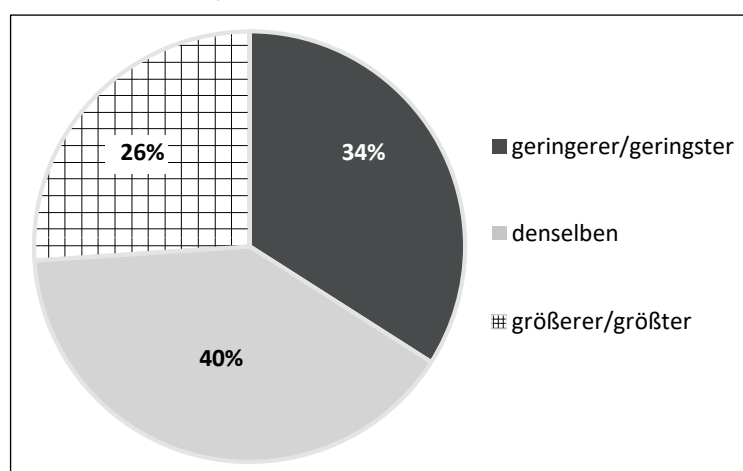
¹⁸ Der Anteil konnte zwischen 1 (den geringsten) und 5 (den höchsten) eingeschätzt werden.

wichtig hervorgehoben. Entsprechend wird auch der Aufwand für Zielvereinbarungen als hoch beschrieben.

Den Lehrenden wurde dieselbe Frage gestellt, jedoch in Bezug auf Zielvereinbarungen, die sie mit der Leitung der Organisationseinheiten Forschung/Lehre/Künste geschlossen haben. Es bietet sich an, die Gruppen der Universitäts- und Assoziierten Professor.innen, Assistenzprofessor.innen und wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter.innen mit Doktorat¹⁹ zu betrachten, da hier keine definierten Schwerpunkte in Lehre oder Forschung, wie z.B. bei Senior Lecturers, bestimmt sind.

Hier gab die relative Mehrheit an, dass Lehr-Lernentwicklung weder einen höheren noch geringeren Anteil hat.

Abbildung 3: Anteil von Lehr-Lernentwicklung an allen Aufgaben in Zielvereinbarungen von 47 Lehrenden



Jedoch geben im Unterschied zu den Vizerektoraten fünf Personen an, dass Lehr-Lernentwicklung den geringsten und drei, dass sie den höchsten Anteil an allen vereinbarten Aufgaben ausmacht. Die Einschätzung, inwiefern Zielvereinbarungen hilfreich für die Lehr-Lernentwicklung sind, fällt ebenfalls anders aus als unter den Vizerektoraten. Zwar werden sie mit 40 Prozent ebenfalls größtenteils weder als (sehr) hilfreich noch als (gar) nicht hilfreich erachtet, jedoch geben sieben Personen – darunter sechs Universitäts- und Assoziierte Professor.innen – an, dass sie sehr hilfreich sind. Neun geben an, dass sie überhaupt nicht hilfreich sind. Die Einschätzungen der Lehrenden zu individuellen Zielvereinbarungen fällt somit differenzierter aus als die der Vizerektorate hinsichtlich der Zielvereinbarungen mit Fakultäten.

Es lässt sich festhalten, dass Zielvereinbarungen von einem nicht geringen Anteil von Lehrenden und vielmehr noch von den Vizerektor.innen als hilfreich für die Lehr- und Lernentwicklung erachtet werden. Dies geht jedoch nicht immer mit einem höheren Anteil an Lehr- und Lernentwicklung an den vereinbarten Aufgaben einher, wobei sich eher die Tendenz zeigt, dass dieser geringer als höher ausfällt. Aus Sicht der Vizerektorate geht es darum, Lehrende zu motivieren. Dabei stellt sich letztlich die hier nicht beantwortbare Frage, wie die Anteile und Inhalte von Lehr- und Lernentwicklung sowohl von den Fakultäten/Instituten und Lehrenden verhandelt wurden bzw. inwiefern sie verhandelbar sind.

¹⁹ Es sind diejenigen zugrundegelegt, die angaben, dass Zielvereinbarungen auf sie zutreffen und beide Fragen beantwortet haben.

Verbesserungsvorschläge

Die bisher besprochenen Aspekte zeigen, dass es durchaus Kritikpunkte, vor allem von Seiten der Lehrenden am realen Lehraufwand im Arbeitsalltag gibt. Welche Verbesserungsvorschläge werden nun von den Lehrenden unterbreitet, um diese kritisierten Aspekte zu verbessern?

Die meisten Lehrenden wiesen darauf hin, dass sie sich einen gleichen Anteil ihrer lehrbezogenen Aufgaben an allen Arbeitsaufgaben wünschen und somit Lehre als gleichberechtigter Anteil an allen Aufgaben in den Arbeitsalltag integriert werden kann. Es geht also darum, den Zeitaufwand von Lehre mit jenem von Forschung u.a. in Einklang zu bringen.

Zeit kann insgesamt als eine der wesentlichsten, wenn nicht die relevanteste Ressource angesehen werden, da sie nicht nur knapp ist, sondern immer nur einmal verbraucht werden kann: für Lehre, für Forschung, für Kommissionsarbeit, für Patient.innenversorgung etc. Dies zeigte sich auch beim Thema Freiräume, wo deutlich wurde, dass es zeitliche Räume geben muss, z.B. über Freistellungen, um Lehr- und Lernansätze zu reflektieren, weiterzuentwickeln bzw. sich weiterzubilden.²⁰ Es geht jedoch auch um die Zeit, die real für Lehre eingesetzt wird. Ein Zuviel kann zur Einschätzung als Überlastung durch die Lehre führen. Es geht um eine angemessene Lehrdeputats- und Lehraufwandsbemessung, um gute Lehre realisieren zu können und zu verbessern.

Dabei dürfen nicht nur die Lehrveranstaltungen selbst incl. Vor- und Nachbereitung einbezogen werden, sondern auch alle zugehörigen Aufgaben, wie Administration, Prüfungs- und Abschlussarbeitenbetreuung, Betreuung der Studierenden, Aktualisierung von Lehrmaterialien oder die Einarbeitung bzw. Vertiefung in didaktische Methoden.

Hierzu gehört auch die aussagekräftigere Bewertung des Lehraufwands, angepasst an asynchrone Lehre und daher über asynchrone Kontaktstunden²¹ Das führt nicht nur, aber insbesondere in virtueller Lehre, zu einer neuen notwendigen Auseinandersetzung mit der Frage nach einer zeitgemäßen Erfassung nicht nur von Lernen, sondern auch von Lehren und der Weiterentwicklung von Lehre.

In diesem Zusammenhang lässt sich anregen, analog zum Student Workload auch den Teacher Workload zu bestimmen, um zu realistischen Zeitbudgetannahmen zu gelangen (Pasternack et al. 2006: 137). Dass das Thema sehr relevant ist, zeigt sich z.B. an der TU Wien, wo 2022 ein Austauschforum mit Professor.innen zur „Workload-Reduktion für Lehrende: Chancen und Grenzen“ durchgeführt wurde.²² Eine offene Auseinandersetzung mit solchen elementaren Rahmenbedingungen für Lehr-Lernentwicklung sollte (weiterhin) stattfinden.

Ein Vorschlag, der eher auf eine Gleichstellung von Lehre und Forschung abzielt, besteht darin, anhand eines Schlüssels die Semesterwochenstunden und die Anzahl der Studierenden in ein monetäres Budget für Doktorand.innen zu übersetzen. Dies kann als ein Versuch interpretiert werden, höheres Engagement in der Lehre im Vergleich zu

²⁰ s.u. 2.6. Offenheit und und Lernbereitschaft

²¹ Das Problem wurde auch schon vom Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma) angesprochen: „Schon bisher wurden in der Präsenzlehre sinnvolle Lehrleistungen wie Projektarbeiten in Kleingruppen, Arbeitsblätter mit Feedback, Seminararbeiten mit Korrekturlesen und ähnliche Ansätze nicht immer angemessen sichtbar gemacht und nicht vergütet, wenn sie nicht als teilsynchrone (und so vergütete) Kontaktzeit sichtbar waren. Der Fokus der Vergütung lag und liegt bisher weitgehend auf der direkten Kontaktzeit zwischen Lehrperson und Studierenden, also den (recht einfach messbaren) Unterrichtseinheiten im Seminarraum.“ (fnma 2021: 21)

²² <https://www.tuwien.at/tu-wien/aktuelles/news/news/workload-reduktion-fuer-lehrende-chancen-und-grenzen> (1.3.2023)

Kolleg:innen, die sich stärker der Forschung widmen, mithilfe von forschungs- und damit reputationsrelevanten Mitteln zu belohnen.

Zeit kann außerdem unter dem Aspekt administrativen Aufwands gesehen werden. Der organisatorische Aufwand für Lehre wird von Lehrenden in der Befragung als hoch empfunden. Dass allein die Bewirtschaftung des organisatorischen Rahmens der Lehre so viel Zeit benötigt, dass wenig Zeit für inhaltlich-konzeptionelle Fragen bleibt, sei ein Problem. Bürokratische Hürden, die Zeit kosten, müssen demnach abgebaut werden. Hier ist auch organisatorische Unterstützung wichtig.

Dabei spielen durchaus auch Gerechtigkeitserwägungen eine Rolle, zum Beispiel, wenn unterschiedliche Betreuungsverpflichtungen beobachtet werden. Wenn Lehrende selbst 15 Abschlussarbeiten oder Promotionsprojekte betreuen und ein:e Kolleg:in nur eine Arbeit oder ein Projekt, kann dies zu Frustration und Demotivation führen. Hier geht es zwar auch um die Schaffung von Transparenz auf organisationaler Ebene aber vor allem um Ausgleich, beispielsweise über Freisemester für die Übernahme bestimmter Lehraufgaben oder andere Kompensationen. Ein Versuch dies zu regeln sind die Leistungsprämien der WU Wien, die monetäre Kompensationen für die Übernahme von beispielsweise Prüfungen oder Betreuung von Abschlussarbeiten und Dissertationen regelt (WU Wien 2019).

Weitere Verbesserungsvorschläge sind die Reduktion des Lehrdeputats (v.a. für Senior Lecturer), die Erhöhung von Tutor:innen-Stellen, die Reduktion von Gruppengrößen in den Lehrveranstaltungen, Veränderung im Bereich Forschung hinsichtlich Publikationsdruck, Entfristungen sowie neue Dienstzeitmodelle für Ärztinnen, die auch Zeitfenster für Lehre einplanen.

Ausgehend von den Erläuterungen der Lehrenden kann angenommen werden, dass die Anerkennung von Lehre in der universitären Karriere einen nicht zu unterschätzenden Faktor darstellt. Dies zeigt sich beispielsweise an den Senior Lecturer. Die Idee, Lecturers mit einem hohen Lehrdeputat zu beschäftigen, um es für Professor:innen und forschenden Mittelbau nicht erhöhen zu müssen, erscheint hier nachvollziehbar. Jedoch bewegen sich Senior Lecturer nun in einem System, das ihre Tätigkeit nur wenig anerkennt, da im Verlauf der wissenschaftlichen Karriere vor allem forschungsrelevante Tätigkeiten anerkannt werden. Dies betrifft im universitären Arbeitsalltag letztendlich auch andere Personalgruppen. Aufgrund dienstrechtlicher und karrieretechnischer Hürden – durch Befristungen von Lektor:innen oder unklare Karriereoptionen wie für einige Senior Lecturer – können auch z.B. hochschuldidaktische Weiterbildungen ggf. nur kurzfristige Effekte bringen, da diese Kompetenzen oftmals nicht im wissenschaftlichen System verbleiben (Egger 2016: 36). Dadurch entsteht nicht nur ein Verlust an Expertise, sondern auch ein Widerspruch zur notwendigerweise langfristig anzulegenden Lehr-Lernentwicklung.

2.3.3. *Zwischenresümee und Botschaften*

Der Anteil derjenigen Personalgruppen, die an den Universitäten die meisten Lehraufgaben übernehmen, ist abhängig von der Personalstruktur der Universitäten. Dabei zeigt sich, dass ein großer Anteil der Lehre von befristet angestellten oder selbstständigen Lektor:innen und Professor:innen übernommen wird. Dies sind gleichzeitig diejenigen Personalgruppen, die für Angebote der Lehr-Lernentwicklung am schwersten erreichbar sind.²³

■ Universitäten sollten dies berücksichtigen, indem vermehrt zielgruppenadäquate Adressierung der Angebote von Lehr-Lernentwicklung angeboten werden, die auch bisher nicht erreichte Lehrende erreicht.

²³ s.u. 2.7.2. Adressat:innen lehrbezogener Unterstützung

- Bei Senior Lecturers ist die Gefahr besonders groß, dass sie sich vom System der wissenschaftlichen Karriere abgehängt fühlen. Hier sollten die Universitäten adäquate Unterstützungsangebote eruieren.
- Eine quantitative Bemessung von Lehr- und Lernentwicklung stellt eine Herausforderung dar. Hier sollten transparente Instrumente zur Erhebung von zeitlichem und persönlichen Engagement in Lehre und Lehrentwicklung ermöglicht werden. Außerdem erscheint es notwendig, adäquate Zeiten für lehrbezogene Aufgaben, wie die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Prüfungen, aber auch für Aktualisierungen von Lehrunterlagen in Dienstplänen einzuplanen.
- Es zeigte sich in den Befragungen, dass die meisten Lehrenden nach einer zeitlichen ausgeglichenen Balance von Lehre mit anderen Aufgaben (Forschung, Patient.innenversorgung, Administration, Künste) anstreben. Zeit ist dabei eine relevante knappe Ressource, bei der Freiräume und Entlastungen für Lehrende geschaffen werden müssen, um gute Lehre durchzuführen.
- Zielvereinbarungen sowohl zwischen Rektorat und Fakultätsleitung als auch zwischen Fakultätsleitung und Mitarbeiter.innen werden sehr unterschiedlich von den jeweiligen Beteiligten hinsichtlich ihres Unterstützungspotenzials für Lehr-Lernentwicklung erlebt. Die Vizerektorate finden Zielvereinbarungen mehrheitlich (sehr) hilfreich auf Fakultätsstufe, während die Einschätzung unter den befragten Lehrenden allgemein und auch nach und innerhalb einer Personalgruppe variiert. Eine umfangreichere Analyse von Zielvereinbarungen, ihrer Aushandlungen und ihrer Effekte könnte deren Relevanz für die Lehr-Lernentwicklung detaillierter in den Blick nehmen.

2.4. Berücksichtigung von Lehrendengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere

„Die größte Herausforderung ist sicher, dass gute Lehre wenig zur wissenschaftlichen Karriere beiträgt. Gute Forschungsleistung steht ganz deutlich im Vordergrund. Ich kenne keine Habilitation, die wegen der Qualität in der Lehre gescheitert wäre.“ (Vizektor.in)

Lehrendengagement hat für die wissenschaftliche Karriere einen geringeren Stellenwert als Forschung. Dies äußert sich nicht zuletzt darin, wenn in Berufungsverfahren hauptsächlich Forschungserfahrungen und dazugehöriger Publikationsoutput zählen, Engagement in der Lehre und didaktische Ausbildung dagegen gering bewertet werden. Dabei ist die Einbeziehung von Lehrkompetenzen und Lehrendengagement an karriererelevanten Momenten sowohl ein Ausdruck von Wertschätzung und Anerkennung als auch ein Signal für die Bedeutung, die Lehre von der Universität beigemessen wird.

Daher sollte das Engagement in der und für gute Lehre mehr Bedeutung in der wissenschaftlichen Laufbahn haben und nicht das Risiko eines „Karriereschadens“ (TN_Lehrendenbefragung) beinhalten. Gute Lehre bzw. die Qualität der Lehre kann und sollte ein Kriterium mit größerem Gewicht in der Personalauswahl im Allgemeinen und in Habilitation und Berufungsverfahren im Speziellen darstellen. Eine Basis für die Verfahren stellen die entsprechenden Richtlinien dar, die Lehrkompetenzen und -engagement als Teil der wissenschaftlichen Karriere thematisieren und Anhaltspunkte geben, um sie erfassen.

Dabei stehen die Universitäten vor der Herausforderung, dass Lehrkompetenzen insofern schwerer messbar als Forschungsoutput sind, da Surrogatindikatoren wie Publikationsindizes für die Lehre nicht zur Verfügung stehen. Gleichwohl können Lehrkompetenzen grundsätzlich an verschiedenen Punkten der wissenschaftlichen Karriere erhoben und dokumentiert werden: etwa im Zuge von Qualifizierungsvereinbarungen, bei Neueinstellungen, Habilitationen oder in Berufungsverfahren. Im folgenden Kapitel geht es darum, ob Lehrkompetenzen überhaupt dabei ein Wert beigemessen wird. Anschließend

geht es um die Art und Weise, also über welche Verfahren, Kriterien und Formate dies an den Universitäten geschieht.

2.4.1. *Zwischen Lehrerfahrung und hochschuldidaktischen Kompetenzen*

Universitätsübergreifende Regelungen zu didaktischen Kompetenzen und/oder Lehrkompetenzen²⁴ finden sich bereits im Universitätsgesetz. Hier werden sie als notwendige Grundlage für die Qualität der Lehre genannt, indem von den Universitäten verlangt wird, die „Qualität der Lehre [...] durch wissenschaftlich, wissenschaftlich-künstlerisch, künstlerisch oder berufspraktisch und didaktisch entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal sicherzustellen“ (§ 56 (1) UG).

Weitere rechtliche Grundlagen definieren die entsprechende Qualifizierung entweder anhand *vorhandener Lehrerfahrungen* oder anhand *didaktischer Ausbildung*, die zum Teil austauschbar verwendet werden. Haben Lehrende keine Lehrerfahrung vorzuweisen, so werden didaktische Qualifizierungen verpflichtend. So dürfen laut Kollektivvertrag Universitätsassistent.innen und Senior Scientists/Senior Artists, die keine drei Jahre tätigkeitsbezogene Vorerfahrungen nachweisen können, „nur dann mit selbstständiger Lehrtätigkeit betraut werden, wenn sie ... die von der jeweiligen Universität angebotene didaktische Ausbildung absolviert haben“ (§ 49 (8a) KV).

Hier zeigen sich bereits drei relevante Aspekte: Die Verpflichtung zu didaktischer Ausbildung betrifft vor allem jüngere Lehrende oder Neueinsteiger.innen in die Lehre. Mit der Möglichkeit, fehlende Lehrerfahrung durch eine didaktische Qualifizierung auszugleichen, setzen die allgemeinen universitätsübergreifenden rechtlichen Grundlagen außerdem implizit Lehrerfahrung mit didaktischer Qualifizierung gleich. Die Regelung des Kollektivvertrags setzt überdies voraus, dass alle Universitäten eine didaktische Ausbildung anbieten.

Im späteren Verlauf der wissenschaftlichen Karriere, bei der Habilitation, reicht laut Universitätsgesetz Lehrerfahrung. So definiert § 103 (2) UG als Voraussetzung der Erteilung der damit einhergehenden Lehrbefugnis (*Venia Docendi*) neben einer hervorragenden wissenschaftlichen oder künstlerischen Qualifikation eine „mehrmalige... Lehrtätigkeit an anerkannten postsekundären Bildungseinrichtungen zum Nachweis der didaktischen Fähigkeiten“. Die Lehrbefugnis wird bei erfolgreichem Abschluss eines eigenständigen oder im Rahmen von Qualifizierungsvereinbarungen (QV) mit Personen auf Laufbahnstellen durchgeführten Habilitationsverfahrens oder über eine Berufung erteilt.

Universitätsprofessor.innen erwerben mit dem Abschluss des Arbeitsvertrages mit der Universität eine (zusätzliche) Lehrbefugnis, die für die Dauer des Arbeitsverhältnisses gilt (§ 98 (12–13) UG). Darüber hinaus formulieren das Universitätsgesetz und der Kollektivvertrag keine lehrbezogenen Vorgaben. Somit besteht für Habilitand.innen und Berufungskandidat.innen keine allgemeingültige rechtliche Verpflichtung zur Teilnahme an einer didaktischen Weiterbildung.

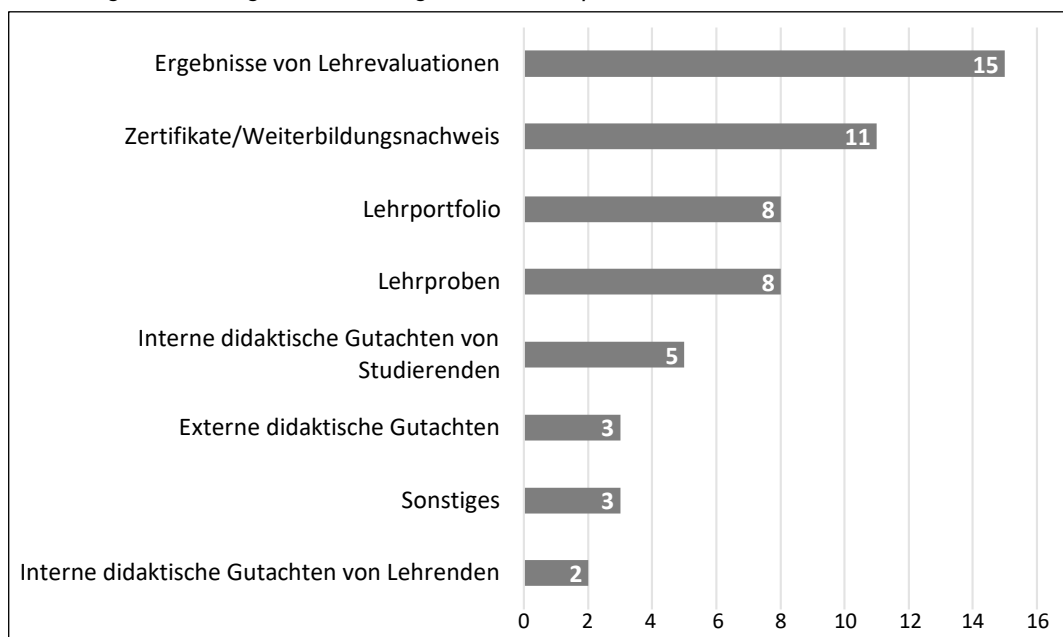
Universitäten können eigene Anforderungen hinsichtlich vorhandener oder weiterzuentwickelnder Lehrkompetenzen definieren. Für die Governance von Lehr-Lernentwicklung stellen sich die Fragen danach, a) welche konkreten Anforderungen die Universitäten an ihre Lehrenden definieren, b) wie sie Lehrkompetenzen erfassen und dokumentieren und außerdem, inwiefern c) deren (Weiter-)Entwicklung als Anforderung an Lehrende an welchen Punkten ihrer wissenschaftlichen Karriere formuliert wird.

²⁴ Didaktische Kompetenzen und Lehrkompetenzen sind ausgehend vom Kriterium wissenschaftlich-didaktischer Selbstreflexion nicht als identisch zu betrachten. Im Folgenden wird der breitere Begriff Lehrkompetenzen verwendet.

In der Befragung der Vizerektorate wurde danach gefragt, wann die Erhebung und Dokumentation von Lehrkompetenzen eine Rolle spielen. Dies ist bei allen 16 befragten Universitäten in Berufungsverfahren der Fall. Bei 15 Universitäten ist dies auch in Habilitationsverfahren relevant. An elf Universitäten spielt dies bei Entfristungen und an sieben bei Gehaltsverhandlungen eine Rolle. Am seltensten wurde – von fünf Vizerektoraten – das Doktoratsstudium genannt. Hier spielt vermutlich auch eine Rolle, dass es erst seit Kurzem erlaubt ist, dass vom österreichischen Wissenschaftsfonds finanzierte Doktorand:innen auch lehren dürfen. Eine Universität ergänzte, dass Lehrleistungen im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation laufend evaluiert werden und auch Bestandteil der Evaluationen von Einzelpersonen seien. Eine andere Universität ergänzte Preisnominierungen.

Neben den Verfahren und Situationen, bei denen Lehrkompetenzen erfasst und relevant werden, ist ein wichtiger Aspekt, worauf sich dabei vorrangig²⁵ gestützt wird. An erster Stelle stehen dabei Lehrevaluationen, die mit Ausnahme einer medizinischen Universität von allen befragten Universitäten angegeben wurden. Auf diese folgen Zertifikate bzw. Weiterbildungsnachweise. An dritter Stelle stehen Lehrportfolios und Lehrproben. Unter einem Drittel der Universitäten gaben an, vorrangig Gutachten zu verwenden. Unter „Sonstiges“ wurden Lehrkonzepte, Teaching Statement, Dokumentation der Weiterentwicklung der Lehre und Auszeichnungen für gute Lehre genannt.

Abbildung 4: Grundlage für Erhebung von Lehrkompetenzen laut 16 Vizerektoraten



Worauf konkret zurückgegriffen wird, variiert schließlich auch nach Verfahren, ist also in Habilitations- oder Berufungsverfahren unterschiedlich geregelt. Dabei stehen die Universitäten vor der Herausforderung, Lehrkompetenzen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Karriere der Lehrenden zu erfassen. Diese bringen jeweils unterschiedliche Anforderungen mit sich. Daher werden in den folgenden Abschnitten vorhandene Verfahren und/oder Instrumente der Erhebung und Erfassung vorgestellt. Dies erfolgt auf Basis der internen öffentlich zugänglichen Regelungen (universitäre Satzungen, Richtlinien und Handbücher) zu Habilitationsverfahren, Berufungsverfahren und Qualifizierungsvereinbarungen.

²⁵ Um auf die relevantesten Kriterien fokussieren zu können, war hier gewünscht, sich auf maximal drei Antwortmöglichkeiten zu beschränken.

2.4.2. *Lehrkompetenzen in der Habilitation*

Wie bereits angeführt, verlangen die universitätsübergreifenden allgemeinen Rechtsgrundlagen für die Habilitation aktuell nur den Nachweis, dass Lehre gehalten wurde. Dies können Universitäten im Rahmen ihrer Autonomie jedoch konkretisieren und zusätzlich weitere Anforderungen hinsichtlich didaktischer Qualifikation und Lehrkompetenzen heranziehen.

Dies beginnt bereits beim Kriterium der (mehrmaligen) Lehrerfahrung. Dieses können Universitäten selbst konkretisieren, indem sie beispielsweise nur Lehrerfahrung an der eigenen Universität anerkennen. Die meisten universitären Regularien beziehen sich auf die vorangegangene Lehrtätigkeit der Habilitand.innen, wobei der konkrete Umfang in Semesterwochenstunden (SWS), die Dauer in Jahren oder die Lehrveranstaltungsformate selten spezifiziert sind. Die Regelungen sind dabei durchaus sehr unterschiedlich.

So müssen beispielsweise an der Universität für Bodenkultur (BOKU) mindestens fünf SWS (davon drei an der eigenen Universität) eigenständig gehaltener universitärer Lehre, an der Universität Mozarteum hingegen mehrmals und über einen längeren Zeitraum, aber innerhalb der letzten fünf Jahre vor Antragstellung, nachgewiesen werden. An der Veterinärmedizinischen Universität ist die Durchführung von Lehrveranstaltungen aus mindestens zwei unterschiedlichen Kategorien nachzuweisen, unter die Vorlesungen, Seminare, Konvers, Übungen, aber auch die Betreuung von Abschlussarbeiten oder die Entwicklung von Prüfungsfragen oder E-Learning Angebote fallen. Auch an der Medizinischen Universität Wien werden Mindestkriterien definiert, die in drei Kategorien unterschiedlich gewichtet sind. Darüber hinaus können auch die Betreuung von Diplomarbeiten oder die Tätigkeit als Mentor.in im Klinisch-Praktischen Jahre eingebracht werden. Auch außeruniversitäre Lehrerahrungen, beispielsweise an Volkshochschulen, werden dabei teilweise akzeptiert, wie die Regelungen der BOKU und der Universität für Weiterbildung Krems zeigen.

An allen österreichischen Universitäten existieren zusätzlich zur nachzuweisenden Lehrtätigkeit für das Habilitationsverfahren selbst Formate, über die Lehrkompetenzen miterfasst werden können. Bei den meisten sind sie entweder komplett oder mindestens in Teilen verpflichtend. Nur einzelne Universitäten setzen in den öffentlichen Richtlinien – mit Ausnahme des Kolloquiums – auf rein optionale Nachweise. Dabei lassen sich grundsätzlich folgende dominanten Formate identifizieren:

- Vortrag, Diskussion und Aussprache (Kolloquium)
- Probevorlesung/Lehrprobe
- didaktische Gutachten/Stellungnahmen
- Nachweise von Weiterbildungen oder Lehrveranstaltungsevaluationen

Diese werden im Folgenden erläutert und anschließend die weitaus weniger verbreiteten Konzepte vorgestellt, in denen konkrete Kriterien zur Erfassung und Dokumentation von Lehrkompetenzen entwickelt wurden.

Lehrprobe oder Probevorlesung

Neben dem Habilitationsvortrag im Rahmen des Kolloquiums, der auf wissenschaftliche Fähigkeiten fokussiert, werden während einer Lehrprobe oder Probevorlesung die didaktischen Fähigkeiten der Habilitand.innen geprüft. Diese Lehrproben sind sehr unterschiedlich geregelt, von verpflichtend (TU Wien, Montanuni Leoben) bis optional (TU Graz, MedUni Wien, MedUni Innsbruck, Veterinärmedizinische Universität Wien, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien), beispielsweise wenn Zweifel an den didaktischen Fähigkeiten der Bewerber.innen bestehen. An der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ist die Lehrprobe für den Zweifelsfall vorgesehen, am Mozarteum und der Universität für Musik und Kunst Graz nur verpflichtend, wenn der.die Habilitand.in bisher

keine fachspezifischen Lehrveranstaltungen an der jeweiligen Universität gegeben hat. Hier ist die Lehrprobe der Ersatz für fehlende Lehrerfahrung an der eigenen Universität. Manche haben die Lehrprobe auch in den Habilitationsvortrag integriert. So muss an den Universitäten für Bodenkultur sowie für Weiterbildung Krems der Vortrag aus zwei Teilen bestehen: einem wissenschaftlichen (Fachvortrag) und einem didaktischen (Lehrvortrag). Insgesamt zeigt sich, dass die meisten Lehrproben nicht verpflichtend, sondern optional geregelt sind.

Didaktische Gutachten und Stellungnahmen

In der Mehrheit der Habilitationsverfahren wird mit entweder verpflichtenden oder optionalen Gutachten oder Stellungnahmen gearbeitet. Einige Universitäten konkretisieren auch die Erstellung explizit didaktischer Gutachten/Stellungnahmen in ihren öffentlichen Richtlinien. So wird an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz erwartet, dass zwei Kommissionsmitglieder Stellungnahmen über die didaktischen Fähigkeiten abgeben „aufgrund der bisher an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz abgehaltenen fachspezifischen Lehrveranstaltungen“ (ST-Habil: § 77 (3) 1). Jedoch kann alternativ auf Antrag der Bewerber.in auch eine Lehrprobe mit Aussprache vereinbart werden. Auch an der Universität Salzburg müssen schriftliche Gutachten über die didaktischen Fähigkeiten „auf Grund der bisherigen oder im Rahmen des Verfahrens ausreichend zu erbringenden Lehr- oder Vortragstätigkeit“ (ST-Habil: § 128 (3)) erstellt werden. Dabei können als Grundlage auch Lehrveranstaltungsevaluationen einbezogen werden, unabhängig davon, ob diese eingereicht wurden. Ähnlich ist es an der Universität Wien, jedoch können dort zusätzlich weitere Gutachten, Lehrveranstaltungsevaluationen und Weiterbildungsnachweise eingeholt werden. An der TU Wien wird ein Gutachten erwartet, das neben dem Eindruck aus der Probevorlesung die Unterlagen zur Lehrerfahrung inklusive Lehrveranstaltungsevaluierungen zur Grundlage hat.

An manchen Universitäten werden Gutachten optional dann herangezogen, wenn Uneinigkeit über die didaktischen Fähigkeiten herrscht, wie bei der Universität für Bodenkultur, oder wenn die Habilitand.innen noch keine Lehrerfahrungen an der jeweiligen Universität haben, wie bei der WU Wien. Verpflichtend ist das Gutachten an der WU nur bei fehlenden Lehrerfahrungen oder „wenn die didaktische Qualifikation der Habilitationswerberin oder des Habilitationswerbers unter den Mitgliedern der Kommission nicht unbestritten ist“ (ST-Habil: § 6 (2)).

Wer die Gutachten/Stellungnahmen erstellt, ist unterschiedlich geregelt und reicht von zwei bis vier Kommissionsmitgliedern (davon meist ein oder zwei studentische Mitglieder). Bei anderen sind es nur studentische Mitglieder oder aber Studierende, die nicht der Kommission angehören. An der Veterinärmedizinischen Universität Wien sind es Vizerektorate und Studierende aus Lehrveranstaltungen der Bewerber.innen. Teilweise sind die Autor.innen der Gutachten in den öffentlich zugänglichen Dokumenten nicht eindeutig benannt.

Hier zeigen sich also recht unterschiedliche Regelungen, ob, wann und von wem die Gutachten/Stellungnahmen angefertigt werden. Die Anfertigung solcher Gutachten wird dabei auch durchaus kritisch gesehen. Sowohl in der Befragung der Vizerektorate als auch in einer Fokusgruppe wurde angemerkt, dass Studierende kaum Didaktik-Expert.innen seien und daher die Verlässlichkeit solcher Gutachten infrage gestellt.

Nachweis Weiterbildung und Lehrveranstaltungsevaluationen

An den meisten Universitäten, die didaktische Weiterbildungsnachweise verwenden, können Antragstellende diese optional einbringen. An einzelnen Universitäten wird für den Antrag auf die Lehrbefugnis ein verpflichtender, an wesentlich mehr ein optionaler Nachweis einer didaktischen Weiterbildung erwartet. Der nachzuweisende Umfang der Weiterbildung ist dabei sehr unterschiedlich geregelt. So sind an den Universitäten für Weiterbildung sowie

Bodenkultur Nachweise über eine didaktische Weiterbildung im Mindestumfang von zwei (Weiterbildungs-)Tagen zu erbringen.²⁶ An der Medizinischen Universität Innsbruck müssen 50 Stunden nachgewiesen werden. An der Medizinischen Universität Wien ist „die erfolgreiche Teilnahme an einschlägigen Veranstaltungen“ (RL-Habil 2022: 6) nachzuweisen, wobei der Senat die dafür infrage kommenden Kurse bestimmt. An der VetMedUni Wien sind es fünf Tage (40 Stunden). Absolvierte Weiterbildungen können im Habilitationsverfahren für die Gutachten berücksichtigt werden.

Die optionalen Nachweise von didaktischen Weiterbildungen werden in den Richtlinien oft zusammen mit der optionalen Einbringung von Lehrveranstaltungsevaluationen genannt. Ähnlich wie die Weiterbildungsnachweise nutzt auch die Mehrzahl derjenigen Universitäten, die mit Lehrevaluationen im Habilitationsverfahren arbeiten, diese optional. Nur bei einzelnen Universitäten müssen Ergebnisse von Lehrevaluationen verpflichtend eingereicht werden. Die Lehrveranstaltungsevaluierungen werden dabei zumeist für die Formulierung der Gutachten/Stellungnahmen herangezogen.

Binnendifferenzierungen

Die Regelungen für die Erfassung didaktischer Kompetenzen finden sich in der Regel in den Satzungen oder ergänzenden zentralen Habilitations-Richtlinien der Universitäten. Die Regelungen der Universitäten können jedoch auch zulassen, dass Fakultäten von den zentralen Richtlinien abweichen und eigene Auslegungen der zentralen Empfehlungen vornehmen. Dies zeigt sich beispielsweise an der der Universität für Weiterbildung Krems. Dort formulieren die fünf Fakultäten durchaus ähnliche Mindestanforderungen für die vorhandenen Lehrfähigkeiten. Sie weichen aber im Umfang der Lehrerfahrung voneinander ab und insbesondere hinsichtlich eines Nachweises über eine didaktische Weiterbildung. Hier nennt nur die Fakultät für Gesundheit und Medizin explizit einen Mindestumfang von zwei Tagen.²⁷ Darin zeigt sich nicht zuletzt die Unterschiedlichkeit der Fächer.

2.4.3. Lehrkompetenzen auf dem Weg zur Professur

Mit dem Universitätsgesetz 2002 haben die Universitäten als autonome Einrichtungen Entscheidungskompetenzen für die Berufung wissenschaftlichen und künstlerischen Personals. Auf dem Weg zur Universitätsprofessur können Lehrkompetenzen an unterschiedlichen Karrierepunkten relevant werden und/oder erfasst und bewertet werden. Ein relevanter Punkt ist die bereits erwähnte Habilitation, daneben die Einstellungsentscheidung für Laufbahnstellen, Qualifizierungsvereinbarungen sowie Berufungsverfahren.

Der Weg zur Professur ist an den österreichischen Universitäten komplex. Es existieren fünf Arten von Berufungsverfahren mit insgesamt sieben Wegen zur Professur, die durch das Universitätsgesetz und den Kollektivvertrag geregelt und durch Satzungen und Richtlinien der Universitäten konkretisiert sind. Die meisten finden dabei nach § 98 UG statt (BMBWF 2021: 78), bei der es sich um die klassische Besetzung einer mehrheitlich entfristeten (mind. jedoch drei Jahre befristeten) Universitätsprofessur handelt, die – laut UG – auch im Entwicklungsplan der Universität festzuhalten ist. Daneben existieren diverse andere Wege, die zum Beispiel über Laufbahnstellen und/oder verkürzte Verfahren zur Professur führen.

²⁶ Die Verfahrensregelung für Habilitationsverfahren an der Universität für Weiterbildung weisen starke inhaltliche Ähnlichkeit zu den Habilitationsrichtlinien der Universität für Bodenkultur von 2017 auf. Möglicherweise fand hierzu ein Austausch statt.

²⁷ Inwieweit dies auch bei anderen Universitäten der Fall ist, konnte im Rahmen dieser Studie nicht umfassend erfasst werden.

Qualifizierungsvereinbarungen und Laufbahnstellen

Der Abschluss eines Doktorats oder PhD ist in der Regel eine explizite Voraussetzung für eine Qualifizierungsvereinbarung. Als klassische Laufbahnstelle werden befristete Post-Doc-Stellen bezeichnet, deren Inhaber:innen im Laufe des ersten Jahres Qualifizierungsvereinbarungen (meist mit dem Ziel der Habilitation) angeboten werden. Mit der Vereinbarung wird der Status Assistenzprofessor:in vergeben. Wenn die Qualifizierungsvereinbarung erfüllt ist, wird die Stelle entfristet und der Status Assoziierte:r Professor:in vergeben (§ 27 Kollektivvertrag). Assoziierte Professor:innen sind nach § 27 (6) KV wie Universitätsprofessor:innen berechtigt, wissenschaftliche/künstlerische Lehre in ihrem Fach eigenverantwortlich auszuüben. Voraussetzung für eine entfristete Stelle als assoziierte:r Professor:in – und ggf. der anschließende Wechsel auf eine Universitätsprofessur – ist bei den Laufbahnstellen eine positive Evaluierung, die von der Qualifizierungsvereinbarung ausgeht. Für eine erfolgreiche Qualifizierung ziehen die Universitäten unterschiedliche Kriterien heran, die im Folgenden beispielhaft dargestellt werden.

Die Wirtschaftsuniversität Wien und die Universität Bodenkultur legen die lehrbezogenen Anforderungen während der Qualifizierung am detailliertesten dar:

- So soll an der WU ein Teaching Statement zu Lehrprinzipien und didaktischen Schwerpunktbereichen erarbeitet werden, eine (Weiter-)Entwicklung von Konzepten für in den Curricula verankerte Lehrveranstaltungen erfolgen, eine positive Peer-Evaluierung der Entwicklung von Lehrveranstaltungskonzepten und deren qualitätsvolle Durchführung durchgeführt werden (LL_QV_22).
- An der BOKU existiert für Tenure Track Professuren nach § 99 (5) UG ein Standardbogen mit Anforderungen für die Qualifizierungsvereinbarungen aus unterschiedlichen Bereichen, die im Bereich Lehre konkrete Anforderungen hinsichtlich Lehrerfahrungen (Abhalten unterschiedlicher Lehrveranstaltungen, u.a. auch in englischer Sprache), Betreuung von Abschlussarbeiten, lehrbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen (mindestens zwei Weiterbildungstage) und eine Selbstevaluierung zu den abgehaltenen Lehrveranstaltungen, den jeweiligen Lernzielen, den abgenommenen Prüfungen und den Evaluierungsergebnissen enthält sowie die Lehr- und Prüfungsmethoden mithilfe eines Lehrportfolios zu reflektieren (Standards_QV_9). Die meisten davon sind verpflichtende Mindestanforderungen.
- An der Uni Wien sollen mit durchschnittlich vier SWS konkrete Anforderungen hinsichtlich des Umfangs der abzuhaltenden Lehre vereinbart werden. Außerdem werden unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen verlangt, die alle evaluiert werden. Zusätzlich solle eine schlüssige „Darstellung der Maßnahmen zur Weiterentwicklung der eigenen akademischen Lehrkompetenzen“ sowie des Umgangs mit Ergebnissen von Lehrveranstaltungsevaluation (VD_Tenure Track_20: 8f.)
- An der Universität Innsbruck werden für erfolgreiche Evaluation der Qualifizierungsvereinbarung (u.a.) eine bestimmte Anzahl an gut bewerteten Lehrveranstaltungen gefordert (QA_15: 15).

Auch andere Universitäten arbeiten bei Qualifizierungsvereinbarungen mit Lehrportfolios oder verpflichtenden didaktischen Weiterbildungen. An anderen Universitäten können sie optional in die Qualifizierungsvereinbarung aufgenommen werden.

Die Universitätsprofessorin oder der Universitätsprofessor erwirbt mit dem Abschluss des Arbeitsvertrages mit der Universität die Lehrbefugnis (Venia Docendi) für das Fach, für das sie oder er berufen ist. Eine ggf. früher erworbene Lehrbefugnis wird hiervon nicht berührt.

Laufbahnstellen sind auch daher relevant, da hier ein Anstieg beobachtet werden konnte (Universitätsbericht 2020: 79). Nicht alle geschilderten Verfahren finden bei den Laufbahnstellen an allen Universitäten gleichermaßen Anwendung.

Berufungsverfahren

Das Berufungsverfahren nach Paragraph 98 (12) Universitätsgesetz stellt den traditionellen und am meisten angewandten Weg – Gutachten, persönlicher Vortrag und Hearing – dar. An den meisten Universitäten gibt es unterschiedlich detaillierende Richtlinien je nach Berufungsverfahren, an anderen werden allgemeine Aussagen zu Berufungsverfahren getroffen. Manche Universitäten haben in ihren öffentlichen Satzungen und Richtlinien keine Regelungen getroffen. Öffentliche Regelungen zu didaktischen Kompetenzen sind dabei oft allgemeiner Natur. Nur sehr wenige Universitäten spezifizieren diese oder haben prozessuale Regelungen zu ihrer Überprüfung. Statt Gesamtkonzepten setzen die allermeisten Universitäten auf einzelne Methoden oder eine Kombination aus solchen, um die Lehrkompetenz zu ermitteln. Sie ähneln jenen, die sich auch bei der Habilitation angewandt finden, und werden im Folgenden überblicksartig dargestellt.

Zu Beginn des Berufungsverfahrens können die Universitäten sowohl im Stellenprofil sowie der Ausschreibung der zu besetzenden Professur lehrbezogene Anforderungen an Bewerber.innen formulieren. Hier haben mehrere Universitäten geregelt, dass didaktische Anforderungen oder Eignung bereits in die Ausschreibungen und oder ins Stellenprofil integriert werden. Hier benennt beispielsweise die Universität Linz die Teilnahme an – nicht näher definierten – Weiterbildungsprogrammen als zu konkretisierenden Teil des Stellenprofils. An der Kunstuniversität Linz sollen „Angaben zur Erfordernis der didaktischen Eignung und zur Qualifikation in der Lehre“ sowie eine Aufforderung zur Erstellung eines Lehrkonzepts Teil der Ausschreibung sein (ST_Beruf_10: § 2 (1)). Auch an der Akademie der bildenden Künste soll laut Satzung bei Berufungen nach § 98 UG das Erfordernis eines Lehrkonzepts mit didaktischen Ausführungen in der Ausschreibung erwähnt werden.

Lehrvortrag oder Lehrprobe

Neben dem Berufungsvortrag, den die Bewerber.innen zu einem fachlichen Thema halten, gibt es die Möglichkeit eines zusätzlichen Lehrvortrags, bei dem die Erhebung von didaktischen Fähigkeiten der Bewerber.innen im Vordergrund stehen. Das kann verpflichtend geregelt sein, wie bei der Universität Linz oder der BOKU, bei denen die öffentliche Präsentation aus einem wissenschaftlich-fachlichen Vortrag und einem Lehrvortrag bestehen soll. An der TU Wien und der Kunstuniversität Graz ist die Lehrprobe Teil des öffentlichen Berufungsvortrags. An der Kunstuniversität Graz haben die in der Lehrprobe unterrichteten Studierenden „die Möglichkeit, ihre Wahrnehmungen an die Berufungskommission zu übermitteln“ (RL_Beruf_11: § 9 (2)). Auch an der Universität Mozarteum ist die Lehrprobe laut Satzung verpflichtend.

Lehrproben können aber auch optional eingesetzt werden, wie dies die Universität Graz und die Medizinische Universität Innsbruck tun.

Gutachten/Stellungnahmen

Auch in Berufungsverfahren können explizit didaktische Gutachten/Stellungnahmen verwandt werden. Dies sehen einzelne der Universitäten in ihren öffentlichen Regularien vor, die meisten davon optional. An der BOKU beispielsweise sollen die allgemeinen Gutachter.innen möglichst auch die Qualifikationen in der Lehre bewerten, optional sind zusätzliche didaktische(s) Gutachten möglich. Fakultative Gutachten über die didaktische/pädagogische Eignung sind auch an der Veterinärmedizinischen Universität Wien möglich. Eine weniger formalisierte Variante findet sich an der Universität Mozarteum. Hier regelt die Satzung, dass optional die Meinung der an den Lehrproben teilnehmenden Studierenden durch die Berufungskommission eingeholt werden kann. Ähnlich hat es – wie bereits oben beschrieben – die Kunstuniversität Graz geregelt. Sie gibt den unterrichteten Studierenden die Möglichkeit, „ihre Wahrnehmungen an die Berufungskommission zu übermitteln“ (RL_Beruf_11: § 9 (2)).

Nur einzelne Universitäten haben verpflichtende didaktische Gutachten bzw. Stellungnahmen im Rahmen der Berufungsverfahren nach § 98 UG in ihren öffentlichen Satzungen geregelt. Dies ist an der Akademie der bildenden Künste der Fall. Hier sollen die studentischen Kommissionsmitglieder eine schriftliche Stellungnahme zur didaktischen Eignung der Bewerber.innen auf Basis der Hearings abgeben (ST_Beruf_1). Ähnlich hat es die Uni Klagenfurt festgelegt. Hier wird eine Stellungnahme studentischer Kommissionsmitglieder zu didaktischen Kompetenzen erwartet.

Lehrkonzepte

In den Regelungen zu Berufungsverhandlungen wird stärker als in den Habilitationsverfahren, wo man dies nur vereinzelt beispielsweise über Lehrportfolios der BOKU fand, auf eingereichte Lehrkonzepte gesetzt. Solche Lehrkonzepte verwenden mehrere Universitäten, wie etwa die TU Wien, die Akademie der bildenden Künste, oder die Kunstuni Linz. An der MedUni Wien gibt es die Möglichkeit, Nachweise innovativer Lehrkonzepte als Kriterium bei der Bewertung von Qualifikationskriterien im Rahmen von Berufungsverfahren nach § 99 Abs. 4 einzubeziehen. Die Kunstuni Graz verlangt die Vorlage eines schriftlichen Lehrkonzeptes im Vorfeld der Präsentation der Bewerber.innen. An der TU Wien soll laut Satzung das Lehrkonzept im Interview mit der Berufungskommission besprochen werden.

Insgesamt bleibt die (inhaltliche) Ausformung der jeweiligen Lehrkonzepte in den öffentlichen Richtlinien offen und nicht konkretisiert.

Sonstiges

Neben den bisher verwendeten Instrumenten und Grundlagen für die Bewertung von Lehrkompetenzen im Rahmen der Berufungsverfahren nach § 98 UG gibt es noch weitere, die weniger weit verbreitet sind. So gibt es an der MedUni Wien – wie bei den Lehrkonzepten – die Option des Nachweises der didaktischen Aus- und Weiterbildung als Kriterium bei der Bewertung von Qualifikationskriterien im Rahmen von Berufungsverfahren nach § 99 Abs. 4. Die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen soll auch Teil der Ausschreibung an der Uni Linz sein. Hier zeigt sich, dass im Gegensatz zu Habilitationsverfahren kaum mit dem Nachweis von didaktischen Weiterbildungen gearbeitet wird.

2.4.4. *Kriteriengeleitete (Gesamt-)Konzepte*

Die verschiedenen von den Universitäten verwendeten Grundlagen sagen noch nichts über die Kriterien aus, mit Hilfe derer Lehrkompetenzen eingeschätzt werden. Gerade hier ist eine Frage wichtig: Gibt es eindeutige, transparente und möglichst objektive Kriterien, anhand derer Lehrkompetenzen eingeschätzt/bewertet werden, oder ist dies den Kommissionen überlassen? Im Folgenden geht es daher um die Frage, ob es Kriterien im Rahmen der Habilitations- und Berufungsverfahren gibt, die die Universitäten den jeweiligen Gutachter.innen als Bewertungsmaßstäbe vorlegen.

Dies kann im Rahmen von einzelnen Kriterien(listen) geschehen, oder auch durch die Bündelung in einem gesamten Konzept, in dem mehrere Kriterien und Grundlagen erfasst werden. Ein Beispiel hierfür ist das Lehrportfolio der Universität für Weiterbildung Krams und der Universität für Bodenkultur, das dem Habilitationsantrag beigelegt werden muss. Dieses kombiniert bereits vorhandene Lehrerfahrungen über abgehaltene Lehrveranstaltungen, didaktische Ausbildungsnachweise, Ergebnisse von Lehrevaluationen mit einer Darstellung und Reflexion von Didaktikkonzepten, Unterrichtsphilosophie, Lehr-

und Prüfungsmethoden und den Ausblick auf Schwerpunkte zukünftiger Lehrtätigkeit.²⁸ Hier ist auffällig, dass in der Befragung der Vizerektorate acht Universitäten angaben, bei der Erhebung von Lehrkompetenzen vorrangig mit Lehrportfolios zu arbeiten. Lehrportfolios wurden auch auf dem universitätsübergreifenden Workshop diskutiert und darauf hingewiesen, dass sie als fachunabhängige Instrumente zur Selbstreflexion der Lehre den Fokus auf die persönliche Entwicklung von Lehrkompetenzen legen sollten.

Teaching Skills Assessment

An der Universität Graz wurde im Rahmen der Entwicklungsplanung 2013–2018 ein Konzept zur Erfassung von Lehrkompetenzen in Berufungsverfahren entwickelt (Salmhofer 2016: 174). Ausgehend von den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2005) sowie (in diesem Zusammenhang) entwickelten unterschiedlichen Instrumenten,²⁹ wurde darauf abgezielt, den Berufungsprozess neu zu gestalten und dabei u.a. einen stärkeren Fokus auf Lehrkompetenzen sowie Betreuungs- und Serviceangebote zu legen (Salmhofer 2016: 177). An der Entwicklung des begleitenden Handbuchs für Berufungskommissionen waren unterschiedliche Akteure der Universität³⁰ beteiligt. Das darin vorgestellte freiwillige *Teaching Skills Assessment* (TSA) wurde im Auftrag des Rektorats unter wissenschaftlicher Leitung von Rudolf Egger entwickelt und dient der Erhebung und Dokumentation der didaktischen Kompetenzen Lehrender. Dies geschieht vor allem über in Checkboxes festgehaltene Kriterien von Lehrkompetenz (Lehrportfolio) und einen Leitfaden zur Beurteilung eines Lehrvortrag/einer Probelehrveranstaltung. Die Checkboxes/das Lehrportfolio umfassen zehn Kategorien und werden von den Kandidat.innen selbst ausgefüllt (Salmhofer 2016: 181; Zentrum für Lehrkompetenz 2014).³¹ Zur Bewertung des 30-minütigen Lehrvortrags existiert ein Leitfaden zur Beurteilung der Probelehrveranstaltung (Zentrum für Lehrkompetenz 2018), der auf einer Matrix zur Beurteilung (Zentrum für Lehrkompetenz 2017) beruht.³²

Es liegt in der Verantwortung des/der Dekan.in, das Verfahren in der Berufungskommission vorstellen zu lassen, die dann selbst die Entscheidung über die Umsetzung des Verfahrens trifft (Salmhofer 2016: 177). Der Ablauf des Verfahrens nach der Annahme ist dabei vorstrukturiert.³³ Von 2013/2014 bis 2016 wurde das Teaching Skills Assessment neunmal vorgestellt und in fünf Fällen von der Berufungskommission angenommen. Gründe für eine

²⁸ Zusätzlich können folgende Erfahrungen angeführt werden: Betreuung von Gruppen (Lehrveranstaltung mit Seminarcharakter, Projektübungen, Summer Schools, etc.), Mitbetreuung und Unterstützung von Diplomanden und Dissertanten, Erstellung schriftlicher Lernbehelfe, Lehrveranstaltungen in englischer Sprache, Lehrtätigkeit im Ausland, postgraduale Lehrerfahrung (z.B. PhD courses), außeruniversitäre Lehrerfahrung (z.B. Vorträge in Volkshochschulen) (Beilage_RL_Habil_9).

²⁹ zum Beispiel von Caroline Trautwein und Marianne Merkt (2012)

³⁰ Die Abteilung Leistungs- und Qualitätsmanagement, das Büro des Senats, das Personalressort, das Büro des Rektorats, der Lehr- und Studienservice und das Zentrum für Lehrkompetenz.

³¹ Diese umfassen beispielsweise Lehrerfahrung, Lehraktivitäten im In- und Ausland; überfakultäre bzw. interdisziplinäre Lehre; E-Learning/Einsatz neuer Medien; erhaltene Lehrpreise, hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungen; Betreuung Abschlussarbeiten; extra-curriculare lehrbezogene Aktivitäten, Lehrphilosophie (Salmhofer 2016; Zentrum für Lehrkompetenz 2014).

³² In dieser werden fünf Aspekte hinsichtlich ihrer Ausprägung (sehr gering – sehr hoch) erfasst: Fachliche Grundlagen; Gliederung und Struktur; Interaktion; Medien; integratives Gendering. (Zentrum für Lehrkompetenz 2017)

³³ Hierzu gehört u.a. die Bestimmung von hochschuldidaktisch versierten Personen (habilitiert und mindestens fünf Jahre Lehrerfahrung) für die Begleitung des Verfahrens, die Auswahl der zu berücksichtigenden Kategorien des Lehrportfolios (Checkboxes) durch die Berufungskommission, die Integration des TSA in die Ausschreibung, Bewertung einer Probelehrveranstaltung durch den/die Kandidat.in mithilfe eines Bewertungsbogens, sowie eine Stellungnahme durch die ausgewählten hochschuldidaktisch versierten Personen (Zentrum für Lehrkompetenz 2014a).

Ablehnung lagen unter anderem in fehlendem Vertrauen in das Instrument, aber auch in einer Abwehr eines Autonomieverlustes bei gleichzeitiger Überzeugung, die Berufungsmitglieder verfügten selbst über ausreichende Kompetenzen, didaktische Kompetenzen einzuschätzen (Salmhofer 2016: 179). Diese Gründe zeigen die grundlegenden Herausforderungen für die Implementierung einheitlicher Kriterien für die Erhebung von Lehrkompetenzen im Rahmen von Berufungsverfahren.

An den anderen Universitäten existieren bisher noch keine eingeführten kriteriengeleiteten Gesamtkonzepte für Berufungsverfahren.

Kriterien zur Dokumentation und Einschätzung von Lehrkompetenzen

In der Befragung der Vizerektorate zeigte sich, dass die allermeisten Universitäten noch keine kriteriengeleiteten Konzepte zur Erhebung von Lehrkompetenzen verwenden. Sechs Universitäten gaben an, aktuell ein Konzept zu entwickeln. Eine Universität erwähnte, dass sie bereits ein kriteriengeleitetes Konzept verwenden. Dabei handelt es sich um einen intern entwickelten Kriterienkatalog für Lehrende und Lehrveranstaltungsevaluierungen. Zwei weitere Universitäten gaben weiterhin an, unterschiedliche Konzepte und Vorgaben je nach Verfahren umzusetzen. Ein umfassendes Konzept wurde dabei von einer Universität dezidiert als wenig zielführend betrachtet. Eine Universität erarbeitet laut eigener Aussage derzeit ein Kompetenzmodell, indem Lehrkompetenz explizit ausformuliert werden soll. Dies „soll Einzelpersonen Orientierung bei der Kompetenzentwicklung bieten, dient aber auch der abgestimmten Angebotsplanung über Grenzen der Dienstleistungseinrichtungen hinweg“ (VRL). Eine andere Universität entwickelt aktuell einen Zertifizierungsrahmen für die freiwillige Weiterbildung von Lehrenden. Hier zeigte sich also, dass in dem Bereich an den Universitäten aktuell viel in Bewegung ist.

Mehrere Universitäten konkretisieren in unterschiedlichem Umfang in ihren öffentlichen Dokumenten Kriterien, anhand derer die in den Verfahren beteiligten Personen Lehrkompetenzen einschätzen können. Manche Universitäten geben dabei nur allgemeine Hinweise und überlassen die konkrete Kriterienerstellung der Berufungskommission:

- An der MedUni Graz soll durch die Berufungskommission ein Bewertungsraster (inkl. Punktesystem) für die Festlegung von Qualifikationskriterien erstellt werden. Auf dieser Grundlage soll ein ABC-Ranking³⁴ für die Bewerber.innen entstehen.
- An der Uni Innsbruck wird in den Empfehlungen des Rektorats für die Durchführung von Berufungsverfahren auf die Relevanz eines Kriterienkatalogs verwiesen und Beispiele für quantitative und qualitative Kriterien vorgeschlagen. Hierbei wird auch auf Lehrkompetenzen verwiesen.
- An der TU Graz existieren allgemeine Kriterien für die Beurteilung der Bewerber.innen von Berufungsverfahren, die neben anderen Kriterien (u.a. Publikationstätigkeit) mit didaktischer Erfahrung, Lehrtätigkeit und Vortragstätigkeit auch sehr allgemeine lehrbezogene Kompetenzen umfassen.
- An der VetMedUni Wien existiert ein standardisiertes Assessment für die Hearings im Rahmen der Berufungsverfahren und mit Fokus auf das durch die Kommission erarbeitete Anforderungsprofil, in dem Qualifikationskriterien genannt werden. Dabei wird in der Satzung beispielhaft und allgemein auch Erfahrungen in der Lehre genannt.

³⁴ A: unbedingt empfohlen, B: bedingt empfohlen, C: nicht empfohlen (RL_Beruf_2: Abschnitt 5.2)

Einzelne Universitäten geben auch konkrete Kriterien vor:

- An der BOKU³⁵, der Universität für Weiterbildung Krems¹² und an der Medizinischen Universität Wien³⁶ sind in ihren Richtlinien als Kriterien für Habilitationsbewerber:innen ähnliche und ähnlich viele Fähigkeiten bzw. Kriterien gefordert, die sich um die Themen Rhetorik, Umgang mit Studierenden/Kolleg:innen und Wissensvermittlung drehen. An der BOKU und der Universität Krems sind die Kriterien als Leitlinie für didaktische Gutachten angedacht.
- An der Medizinischen Universität Wien existiert zusätzlich ein Punktesystem im Habilitationsverfahren, das darüber Mindestanforderungen an Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen, darunter auch Lehrerfahrung, stellt. Ein ähnliches Punktesystem verwendet auch die Veterinärmedizinische Universität Wien für Habilitationsverfahren.

2.4.5. *Zwischenresümee und Botschaften*

Im Sinne der Autonomie der Universitäten hat aktuell jede Universität ihre eigenen Verfahren zur Erfassung von Lehrkompetenzen an unterschiedlichen Stellen der wissenschaftlichen Karriere von Lehrenden, beispielsweise bei Habilitations- und Berufungsverfahren entwickelt. Die vielfältigen Beispiele zeigen, dass die Erfassung von Lehrkompetenzen an den österreichischen Universitäten ein aktiver und offener Prozess ist, bei dem aktuell viel Bewegung herrscht. Dabei fallen folgende Aspekte auf:

- Viele lehrbezogenen Regelungen sind optional und nicht verbindlich anzuwenden. Insgesamt stellt sich die Frage, wie oft Regelungen, etwa zu Gutachten, in der Realität angewandt werden, vor allem bei jenen Universitäten, an denen sie optional sind, und welches Gewicht diese in der Beurteilung der Habilitand:innen und Berufungsbewerber:innen haben. Hier ließe sich prüfen, ob mehr verbindliche Regelungen sinnvoll sind.
- Für die Erfassung von Lehrkompetenzen verzichten fast alle Universitäten bisher auf kriteriengeleitete Gesamtkonzepte. Auch werden in den öffentlich zugänglichen Regelungen oft nur wenige oder keine konkreten Kriterien für die Bewertung von Lehrkompetenzen benannt. Der an einigen Universitäten bereits begonnene Prozess der Entwicklung dieser Kriterien sollte unterstützt werden. Hier könnten Lehrportfolios hilfreiche Instrumente sein, da sie eine umfassende individuelle Reflexion der Frage nach guter Lehre ermöglichen.
- Für die Anwendung konkreter (vor allem qualitativer) Kriterien bei der Erhebung von Lehrkompetenzen könnten Schulungen für die jeweiligen Gutachter:innen hilfreich sein.
- Die Erhebung von Lehrkompetenzen und deren Relevanz im Berufungsverfahren sollte direkt in den Ausschreibungen veröffentlicht werden. Dies schafft Transparenz und Verbindlichkeiten für die Beteiligten.
- Universitätsübergreifende Abstimmungen hinsichtlich vergleichbarer Verfahren (z.B. welche lehrbezogenen Dokumente eingereicht werden und was bewertet wird) würden

³⁵ Strukturiertheit der Vorträge, rhetorische Fähigkeiten, Fähigkeit zur Wissensvermittlung, Aktualität des vermittelten Wissens, passender Einsatz von technischen Hilfsmitteln, Diskussionsfertigkeit, wertschätzender Umgang mit Studierenden sowie Kolleg:innen, Qualität der schriftlichen Lehrveranstaltungsunterlagen (RL_Habil_9; RL_Habil_13).

³⁶ Fähigkeit zur Wissensvermittlung im gesamten Habilitationsfach, korrekter Umgang mit Studierenden und (sofern zutreffend) Patient:innen, Kritikfähigkeit/Objektivität gegenüber transportierten Lehrinhalten, die Fähigkeit, Präsentationen und Vorträge sinnvoll zu strukturieren, richtiger Einsatz von didaktischen Hilfsmitteln, Rhetorik, Fähigkeit, frei zu sprechen, Diskussionsfähigkeit (RL_Habil_4: 6).

auch für Bewerber:innen Vergleichbarkeit und Transparenz herstellen und die Anerkennung von Lehre im gesamten Wissenschaftssystem Österreichs stärken.

- Es zeigt sich, dass die Verfahren und Grundlagen der Bewertung von Lehrkompetenzen in Habilitationsverfahren sehr unterschiedlich geregelt sind, wenngleich sich mitunter auch ähnliche Ansätze oder identische Formulierungen erkennen lassen.
- Vor allem die verantwortlichen Akteure und Gremien wie Berufungskommissionen, und Zuständige für Personalentwicklung müssen von der Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung von Lehre überzeugt und für mögliche Prozesse und Kriterien sensibilisiert werden.

2.5. Wertschätzung von Lehre auf allen Ebenen

*„Lehre soll perfekt sein, soll aber ‚von alleine passieren‘ und ist ‚ganz nett‘, wenn sich jemand bemüht.“
(TN_Lehrendenbefragung)*

Bemühungen um gute Lehre konkurrieren mit der hohen Bedeutung von Forschung, Publikationen und der Einwerbung von Projektmitteln, wodurch sich Lehre als „für Karriere verlorene Zeit“ (TN_Lehrendenbefragung) erweisen kann. Als Konsequenz nehmen Lehrende wahr, dass nur ein Minimum in der Lehre geleistet wird. Daher sollte der Stellenwert von guter Lehre gefördert werden, so dass diese zumindest auf einer Stufe mit – je nach Fach – Forschung oder z.B. Patient:innenversorgung steht, wie sich bereits beim Wunsch nach gleichmäßiger Verteilung der Arbeitsaufgaben zeigte.³⁷ Dafür werden die Wertschätzung der Universität bzw. eine interne Aufwertung von Lehre sowie eine höhere Anerkennung für Leistungen in der Lehre als notwendig erachtet. Es gehe darum, dass Lehre „gesehen und gelobt [...], der Fokus auf Lehre wertgeschätzt und nicht banalisiert wird“ (TN_Lehrendenbefragung).

Lehrengagement könne gewürdigt und entsprechende Sichtbarkeit hergestellt werden, um gute Lehre „vor den Vorhang [zu] holen“ (Vizekanzlerat). Dies geschieht sowohl auf nationaler Ebene als auch auf zentraler Ebene vieler Universitäten über Lehrpreise, die auch Lehrende hervorheben. Zudem geht es hierbei um Verständnis und Anerkennung für Engagement in der Lehre im Sinne einer Kultur der Wertschätzung, aber auch um klare Signale auf unterschiedlichen Ebenen.

2.5.1. Wertschätzung und Anerkennung auf zentraler Ebene

„Ich erhielt einen der Lehrpreise, und habe mich schon sehr darüber gefreut.“ (TN_Lehrendenbefragung)

Eine Möglichkeit, die viele Rektorate nutzen, um Anerkennung für Lehre zu kommunizieren, sind Lehrpreise. Über solche offiziellen und sichtbaren Auszeichnungen können Lehrende ihre Leistungen auch nach außen darstellen. Neben dem jährlich vergebenen dotierten nationalen Lehrpreis Ars Docendi³⁸, geben 13 Universitäten auf dem Atlas der guten Lehre³⁹ an, in unterschiedlichen Abständen ein oder mehrere Lehrpreise zu vergeben.⁴⁰ Dabei

³⁷ s.o. 2.3.2 Anteil von Lehre und Lehr-Lernentwicklung im Arbeitsalltag

³⁸ <https://gutelehre.at/ars-docendi> (1.3.2023)

³⁹ <https://gutelehre.at/hochschullehrpreise> (1.3.2023)

⁴⁰ Zusätzlich dazu hat die Medizinische Universität Innsbruck erstmals 2022 einen Lehrpreis vergeben: <https://www.i-med.ac.at/mypoint/thema/765799.html>. Die Medizinische Universität Wien plant die Einführung eines Lehrpreises (Medizinische Universität Wien 2019: 18).

werden Personen oder Lehrveranstaltungen ausgezeichnet. Die meisten gehen mit einem Preisgeld zwischen 500 und 5.000 Euro einher.

Die Preise unterscheiden sich in ihren Kategorien, die sich auch an den jeweiligen Universitäten ändern können. So vergibt die Universität Graz seit 2021 keinen separaten Preis mehr für digitale Lehre, „da digitale Lehr- und Lernelemente mittlerweile integraler Bestandteil von Lehrveranstaltungen sind“.⁴¹ An der Universität Linz wird neben digitaler und innovativer Lehre auch die Weiterentwicklung von Lehrkonzepten, ausgehend von unterschiedlichen Feedbackquellen, prämiert.⁴² Die Zielgruppen variieren mitunter auch, so zum Beispiel für Junglehrende an der Universität für Bodenkultur⁴³ oder explizit für externe Lehrende wie an der TU Wien im Sonderpreis 2019.⁴⁴ Tutor:innen konnten hingegen nicht als Zielgruppe identifiziert werden.

Aufgrund dieser Unterschiede und des zugeschriebenen Potenzials, Leistungen in der Lehre zu würdigen, interessierte, wie Vizerektorate und Lehrende an Universitäten ohne Lehrpreis zu einer Einführung stünden. Die Idee eines Lehrpreises wurde von den Vizerektoraten durchaus begrüßt, wobei in einem Fall auf die Notwendigkeit mehrerer Kategorien und Preise hingewiesen wurde. Jedoch gibt es auch Universitäten, an denen diese Idee mitunter mehrfach diskutiert und letztlich verworfen worden sei, da Lehrende sich dagegen ausgesprochen hätten. Die Ablehnung erklärt sich auch durch das wettbewerbliche Verfahren. Es ginge vielmehr darum, dass alle Lehrpersonen selbst „nach bestem Wissen und Gewissen“ (VRL) lehren.

Die hier befragten Lehrenden sind vor allem – auch begründet durch das Sampling – an Universitäten tätig, an denen es Lehrpreise gibt. Zehn verneinen die Frage nach einem Lehrpreis an ihrer Universität, und immerhin sechs Personen wussten nicht, ob es einen gibt. Diese 16 Personen wurden ebenfalls gefragt, wie sie zu einer Einführung stehen würden.

Die Haltung gegenüber der Einführung eines Lehrpreises ist auch hier zwiespalten. Es finden sich Personen, die sie begrüßen und die sie ablehnen – eng verbunden mit der bereits angesprochenen Haltung gegenüber Wettbewerb. Während Lehrpreise eine Anerkennung von „hochwertiger Lehre“ (TN_Lehrendenbefragung) ausdrücken könnten, die in der wissenschaftlichen Karriere – also im wissenschaftlichen Wettbewerb – bisher keinen großen Stellenwert einnehme, sollte aus Sicht anderer „gute Lehre Norm sein, nicht Wettbewerb“ (TN_Lehrendenbefragung). Es wird auch bezweifelt, ob der hohe Aufwand eine als gering erachtete Unterstützung im Operativen, d.h. der Praxis, rechtfertigt.

Der nationale Lehrpreis wird mitunter als ausreichend erachtet, da darüber auch eine von inneruniversitären Machtstrukturen unabhängige Vergabe möglich sei. Dies verweist auf das Auswahlverfahren. Befürworter:innen wie Skeptiker:innen verwiesen auf die grundsätzliche Schwierigkeit einer „objektiven Vergleichbarkeit“ (TN_Lehrendenbefragung) disziplinbedingt heterogener Lehrformen. Daher werden z.B. Jurys unter Einbeziehung von Mitgliedern internationaler Universitäten, wie es beim Ars Docendi der Fall ist, sowie transparente und objektive Bewertungskriterien als wichtig erachtet. Über eine Anlehnung an institutionalisierte wissenschaftliche Verfahren könnte, so ließe sich zusammenfassen, auch ein Lehrpreis als legitim anerkannt werden.

Andere Lehrende betonen, dass Preise und Auszeichnungen gute Lehre fördern können. Ein Lehrpreis ist dabei kein Leistungsanreiz, der „das Engagement für Lehre zu prognostizieren vermag“ (Wilkesmann/Schmid 2010: 52). Vielmehr ermöglichen Lehrpreise symbolische

⁴¹ <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/qualitaetssicherung/lehrpreise-der-uni-graz/fokus-2022-23/> (1.3.2023)

⁴² <https://www.jku.at/studium/studierende/kepler-awards/> (1.3.2023)

⁴³ <https://boku.ac.at/lehrentwicklung/boku-lehrpreise> (1.3.2023)

⁴⁴ <https://www.tuwien.at/studium/lehren-an-der-tuw/best-teaching-awards/best-teaching-awards-2019> (1.3.2023)

Anerkennung sowie eine „Signalwirkung“ (Trempp/Scheidig 2022: 27) zur Bedeutung von Lehre durch gute Beispiele. Es geht demnach sowohl um die „Würdigung von engagierter Lehre“ (TN_Lehrendenbefragung) als auch öffentliche Sichtbarmachung – wie sie in der Forschung Standard ist. Lehrpreise können – je nach Universität – jedoch weitaus größere Effekte haben. Über den Erhalt des nationalen Lehrpreises konnte z.B. ein „Preisträger damit in eine höhere Verantwortungsstufe durch Sichtbarkeit gebracht werden“ (Vizerektorat).

In Bezug auf „die notwendige Favorisierung von außerordentlichem Engagement in der Lehre, das es so zahlreich an der Universität gibt“ (TN_Lehrendenbefragung), werden Lehrpreise jedoch als zu selten bzw. das Preisgeld als zu gering erachtet. Diesbezüglich wird auch die Sichtbarkeit als noch zu gering erachtet. So könnte die Tatsache, dass Lehrende sich weiterbilden, z.B. in Jahrbüchern sichtbar gemacht werden, in denen der Fokus bisher meist nur auf Forschung liegt. Ein anderer Vorschlag bezieht sich auf eine universitätsöffentliche Bekanntgabe besonders gut evaluierter Lehrender, wie es an einigen Universitäten praktiziert wird.⁴⁵ Die TU Wien verfolgt diesbezüglich einen Gütesiegel-Ansatz.⁴⁶ So ist es ab 2023 möglich, ein dreijähriges Gütesiegel für exzellente Lehrveranstaltungen zu beantragen, das bei Erfüllung unterschiedlicher Kriterien vergeben und im Lehrveranstaltungsverzeichnis sichtbar gemacht wird.

Darüber hinaus kommt es auch auf andere Aspekte an, wenn es um Wertschätzung und Anerkennung geht. So kann die Beziehung der Lehrenden zu (Vize-)Rektoraten und deren Engagement sowie der Zugang zu Ressourcen – z.B. für die Umsetzung eigener Ideen⁴⁷ – bedeutsam sein:

Man kann innovative Ideen zur Lehre sofort mit dem Rektor oder Vizerektor besprechen. Wenn notwendig, gab es bisher auch finanzielle Zuschüsse. Räume sind bei uns auch leicht zu bekommen. Der Rektor und Vizerektor fördern diese Ideen. Man fühlt sich sehr unterstützt.
(TN_Lehrendenbefragung)

Darüber hinaus werden unabhängig von Lehrpreisen Möglichkeiten des Austausches und der Vorstellung von Lehrkonzepten zur Herstellung von Sichtbarkeit und Bewusstsein hervorgehoben. An einigen Universitäten sind keine festen Formate wie Tage der Lehre etabliert.⁴⁸ Vorschläge aus der Befragung – wie regelmäßige Kurzlehrvorträge vor Professor.innen, Dozent.innen und dem Rektorat, „damit gute Lehrende von den Entscheidungsträgern wahrgenommen und geschätzt werden“ (TN_Lehrendenbefragung) – könnten darauf verweisen, dass solche festen Formate auch dort auf Nachfrage treffen würden, wo es sie bisher nicht gibt. Auch von den Hochschulprofessionellen wird als wichtig erachtet, dass vom Rektorat die Relevanz von Lehre und der Lehr-Lernentwicklung, z.B. über die Weiterentwicklung der Lehrkompetenzen, signalisiert wird. Hier geht es demnach auch um Personen, die ihrerseits als Unterstützer.innen für Lehrengagement – sei es aufgrund einer formalen oder informal eingenommenen Rolle – auftreten können.

2.5.2. Bedeutung überfachlicher Kompetenzen

Didaktische Weiterbildungsangebote sind mitunter Teil von Personalentwicklungsprogrammen, in denen auch Themen behandelt werden, die nicht unmittelbar als lehrrelevant erscheinen. Entsprechend wurden die Vizerektorate gefragt, ob und welche der dort oft vorkommenden Themen auch für die Lehr-Lernentwicklung relevant sind.

Die Vizerektorate verweisen zum einen auf Personalentwicklungskonzepte und ergänzen zum anderen Gender- und Diversitätskompetenz. Teamarbeit wird von fast allen

⁴⁵ s.o. 2.4. Berücksichtigung von Lehrengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere

⁴⁶ <https://www.tuwien.at/studium/lehren-an-der-tuw/guetesiegel-fuer-lehrveranstaltungen> (1.3.2023)

⁴⁷ s.u. 2.7.4. Lehrprojekte als besondere Freiräume

⁴⁸ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

hervorgehoben. Darüber hinaus werden unterschiedliche Personengruppen thematisiert, für die die genannten Themen insbesondere relevant seien. So gehe es einerseits um das Zusammenspiel dieser Kompetenzen mit den Lehrkompetenzen von Lehrenden, wobei mitunter Prä- und Post-Docs sowie (deren) Leitungspersonen fokussiert werden. Andererseits wird betont, dass die Themen auch essenziell für die Mitarbeiter:innen in den unterstützenden Serviceeinheiten sind. Führung von Mitarbeiter:innen wird seltener, aber von mehr als der Hälfte der Vizerektorate genannt. Dabei zeigt sich, dass einige Universitäten sich besonders mit dem Thema und der Relevanz für die Lehr- Lernentwicklung auseinandersetzen. So wird an der Universität Salzburg ein Academic Leadership-Programm für Fachbereichsleiter:innen angeboten, in dem rechtliche, fachliche und soziale Kompetenzen vermittelt werden und Netzwerkbildung unterstützt wird (WB_19). An der Universität für Bodenkultur wurde neben Schulungen zu Führungskompetenzen universitätsweit über Führungsgrundsätze diskutiert, welche an zwei Departments mit den Departmentleiter:innen, Institutsleiter:innen und Stellvertreter:innen weiter bearbeitet wurden (WB_9).

Abbildung 5: Für Lehr-Lernentwicklung relevante Themen aus dem Bereich Personal- und Karriereentwicklung laut 16 Vizerektoraten



Die WU Wien war diesbezüglich aktiv an dem Projekt der European University Association Leadership and Organisation for Teaching and Learning at European Universities beteiligt.⁴⁹ In diesem wurden mithilfe von Peer Learning und Selbsteinschätzung Ansätze für Leadership im akademischen Bereich mit dem Fokus auf Lehren und Lernen erarbeitet. Neben der Bedeutung von (gezielter) Kommunikation, die auch in Bezug auf Austausch und Zusammenarbeit aufgenommen wird⁵⁰, wird zweierlei hervorgehoben: Wissen über die eigene Hochschule – und nicht nur den eigenen Bereich – sei wichtig, und Leadership sei nicht auf formale Leitungspositionen beschränkt (European University Association 2022: 31). Es geht damit um ein erweitertes Verständnis von *academic leadership*.

Demnach müssen auch Personen berücksichtigt werden, an die sich Lehrende wenden, ohne dass diese eine formale Position innehaben. In einer Untersuchung eines Programms, das Fakultätsangehörige für die Förderung von Qualität von Lehren und Lernen ausbildete, zeigen Jacqueline Fields et al. (2019), dass *academic leadership* sich für die Beteiligten durch fünf Aspekte auszeichne:

- Empathie und Förderung von Vertrauen
- Förderung von Lehren und Lernen durch Mentoring und Coaching sowie der Schaffung von Austauschmöglichkeiten

⁴⁹ <https://eua.eu/resources/publications/1041:leadership-and-organisation-for-teaching-and-learning-at-european-universities.html> (1.3.2023)

⁵⁰ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

- Anstoßen von (auch riskanten) Initiativen
- Anspruch, studentisches Lernen zu fördern
- Agieren als Scholar, z.B. durch das Erforschen studentischen Lernens

Es geht demnach um die Einnahme einer Rolle als aktive wissenschaftlich geleitete Treiber.in und Unterstützer.in von Lehren und Lernen. Vertrauen kann in diesem Zusammenhang als wesentlich hervorgehoben werden, da insbesondere das Fehlen ebendieser Gespräche über Lehre einschränken kann (Pleschová u. a. 2021: 205).

In diesem Zusammenhang kann es von Interesse sein, wie das von der Medizinischen Universität geplante Leadership-Programm Medizindidaktik gestaltet wird (Medizinische Universität Wien 2019), da Lehrende mitunter schwierige lokale Bedingungen in Bezug auf Lehr-Lernentwicklung erleben.

2.5.3. *Wertschätzung und Anerkennung auf dezentraler Ebene*

Vizekanzlerate sehen Unterstützung von Lehr-Lernentwicklung auch an den Fakultäten verortet, in Gestalt unterschiedlicher Rollenträger.innen wie Studiendekan.innen, Studienprogramm- oder Fakultätsleitungen. Lehrende indes, gefragt nach Unterstützung in der Lehr-Lernentwicklung auf dezentraler Ebene, gaben das jedoch seltener an.⁵¹ Die Rollenträger.innen auf Fakultätsebene scheinen demnach eher selten als Unterstützung von Lehrenden wahrgenommen zu werden. Doch auch die dezentralen Einheiten können wesentlichen Einfluss darauf haben, inwiefern Lehre als anerkannt und wertgeschätzt wahrgenommen wird.

So kann das Klima an den dezentralen Einheiten mitunter durch mikropolitische Machtspiele in Form von „Intrigen“ (TN_Lehrendenbefragung) geprägt sein. Es wird zudem auf das lokale Verhältnis zwischen Personen und der Haltung gegenüber der Lehre verwiesen. Vorstände an Instituten und deren ablehnende Haltung gegenüber innovativen Ansätzen in der Lehre können demotivierend auf Lehrende wirken. Wertschätzung und Anerkennung auf zentraler Ebene kann dies zwar zu einem gewissen Maß kompensieren. Doch geht es auch darum, Unterstützung von Kolleg.innen und Leitungen im unmittelbaren Kontaktbereich herzustellen. Dies kann sich konkret darin ausdrücken, dass Vorgesetzte kommunizieren, dass Lehre nicht als „lästiges Anhängsel“ (TN_Lehrendenbefragung) gesehen wird, sondern als Leistung. Darüber hinaus geht es um die Ermöglichung von Zeit, z.B. für die Teilnahme an Weiterbildungen. Die Unterstützung von Institutsleitungen dafür, Freiräume für Lehr-Lernentwicklung zu schaffen, wird mitunter als glücklicher Zufall beschrieben.

Entsprechend könnte sich erstens der zeitliche Aufwand der Vizekanzlerate z.B. im Rahmen der Zielvereinbarungen für Lehr-Lernentwicklung⁵² lohnen, wenn es nicht nur um die konkrete Festlegung von Ressourcen und Aufgaben geht, sondern auch um Anerkennung bestehenden und zukünftigen Engagements in der Lehr- Lernentwicklung geht. Institutsbesuche werden zudem von den Akteur.innen als relevant hervorgehoben, um z.B. Unterstützungsangebote lokal vorzustellen. Dies könnte zweitens um Überlegungen ergänzt werden, wie *Austausch* und (bessere) Vernetzung zu Lehr-Lernentwicklung nicht nur auf zentraler, sondern auch auf dezentraler Ebene angeregt werden kann. Lokaler Austausch wird als wichtig erachtet, ebenso wie die „abteilungs-/institutsinterne Einstellung zur Lehre an und für sich“ (TN_Lehrendenbefragung).

Vorgeschlagen werden einerseits Arbeitsgemeinschaften, in denen Expertise gebündelt wird. Andererseits geht es um Vorstellungsmöglichkeiten von Lehrmethoden und -konzepten. Hier werden durchaus dezentral angesiedelte Personen wie z.B. Studienprogrammleitungen als bisher nicht in dieser Rolle wahrgenommene mögliche Schlüsselpersonen erachtet, um den

⁵¹ s.o. 2.2.3. Umfang dezentraler Unterstützung

⁵² s.o. 2.3.2. Anteil von Lehre und Lehr-Lernentwicklung im Arbeitsalltag

Austausch mit Lehrenden und unter Kolleg.innen zu verstärken. Zudem werden Didaktikbeauftragte ins Gespräch gebracht. An einigen Universitäten finden sich themenbezogene Ansprechpartner.innen wie die Ansprechpersonen „Digitale Medien“ an der Universität Innsbruck⁵³ oder „eLearning Vorreiter.innen“ an den Fakultäten der Universität Klagenfurt, die Anliegen an die Universitätsleitung weitergeben.⁵⁴ In Klagenfurt ist zudem in den Verfahrensbestimmungen geregelt, dass jährlich eine Lehreversammlung an den Fakultäten stattfinden soll, in der gemeinsam mit Studierenden die Qualität der Lehre besprochen wird (ST_16).

Allerdings verweisen einige Lehrende auch darauf, dass Austauschformate bisher fehlen. Dies ist insbesondere angesichts dessen, dass der Austausch mit Kolleg.innen an der Fakultät für einige den wichtigsten Anlass für die Weiterentwicklung von Lehre darstellt,⁵⁵ ein Aspekt, der berücksichtigt werden sollte.

2.5.4. *Nationale Plattformen als Anerkennung und Inspiration*

In der Befragung wurden zwei hochschulübergreifende Plattformen thematisiert, die Lehr-Lernentwicklung sichtbar machen: Atlas der guten Lehre⁵⁶ und Open Education Austria.⁵⁷

Auf der Plattform *Atlas der guten Lehre* können Praxisbeispiele aus den Hochschulen zu Lehren und Lernen eingestellt werden. Dabei werden auch die Nominierten und Preisträger.innen des nationalen Lehrpreises *Ars Docendi* hervorgehoben.⁵⁸ *Open Education Austria* fördert – neben der Verknüpfung der Dienstleistungen von E-Learning-Zentren, Zentralen Informatikdiensten und Bibliotheken der Partneruniversitäten – die freie Nutzung von Bildungsinhalten aus der Lehre, d.h. Open Educational Resources (OER). Dies geschieht durch die Sichtbarmachung von guten Beispielen sowie die Entwicklung gemeinsamer Weiterbildungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten.

Diesbezüglich war von Interesse, welche Potenziale Lehrende und Vizerektorate in diesen Plattformen für Lehr-Lernentwicklung sehen. Die Antwortmöglichkeiten wurden ausgehend von den thematisierten Zielsetzungen der Plattformen gebildet.

Open Education Austria

Die meisten Vizerektorate kannten die Plattform Open Education; nur zwei gaben an, dass sie ihnen nicht bekannt sei. Hingegen bekundeten 44 von 85 Lehrenden, dass sie die Plattform nicht kennen und sich in zwei Fällen auch nicht während der Befragung damit bekannt gemacht haben. Aufseiten der Lehrenden ist dies nicht überraschend, da die Initiative im Befragungszeitraum noch recht neu war und sich im Aufbau befand.

Von den 14 Vizerektoraten und den 41 Lehrenden, die die Plattform kannten, wird Inspiration z.B. durch die eingestellten Inhalte als größtes Potenzial erachtet.

Unter den Lehrenden zeigt sich eine etwas stärkere Tendenz, eigene Inhalte einzustellen und zu verbreiten, während die Vizerektorate das Potenzial, Inhalte zu nutzen, stärker als die Lehrenden einschätzten. Dass zudem gemeinsame Weiterbildungs- und Zertifizierungsangebote weniger als Potenzial gesehen werden, weist auf die weitere notwendige Informationsoffensive zu OER im Rahmen der Initiative hin.

⁵³ <https://www.uibk.ac.at/de/rektorenteam/lehre/digitalisierung-in-der-lehre/> (1.3.2023)

⁵⁴ <https://www.aau.at/universitaet/profil/digitalisierungsstrategie/entwicklungslinien/digitalisierung-in-der-universitaeren-lehre-und-ihrer-didaktik/> (1.3.2023)

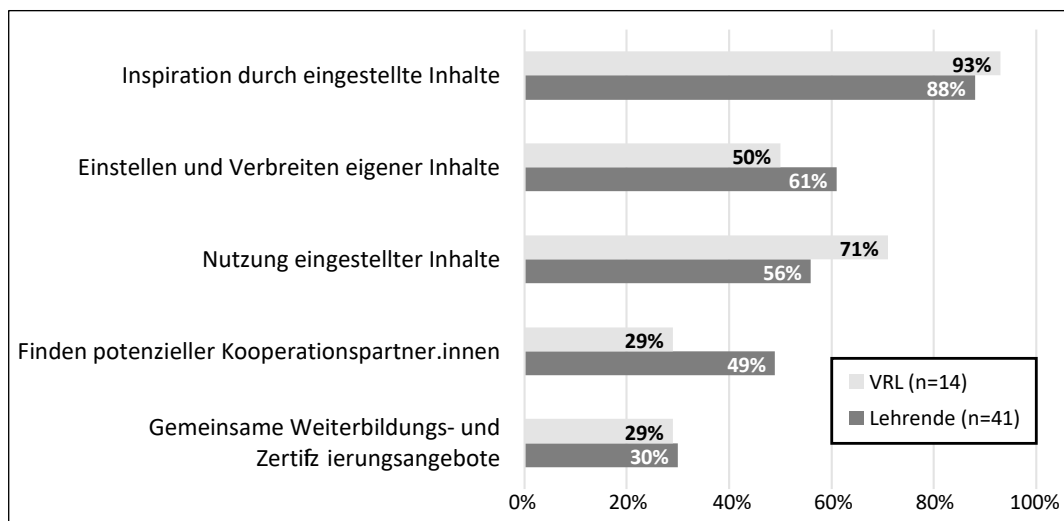
⁵⁵ s.u. 2.6.1. Anlässe zur Weiterentwicklung

⁵⁶ <https://gutelehre.at/> (1.3.2023)

⁵⁷ <https://www.openeducation.at> (1.3.2023)

⁵⁸ <https://gutelehre.at/ars-docendi> (1.3.2023)

Abbildung 6: Der Plattform Open Education Austria zugeschriebene Potenziale

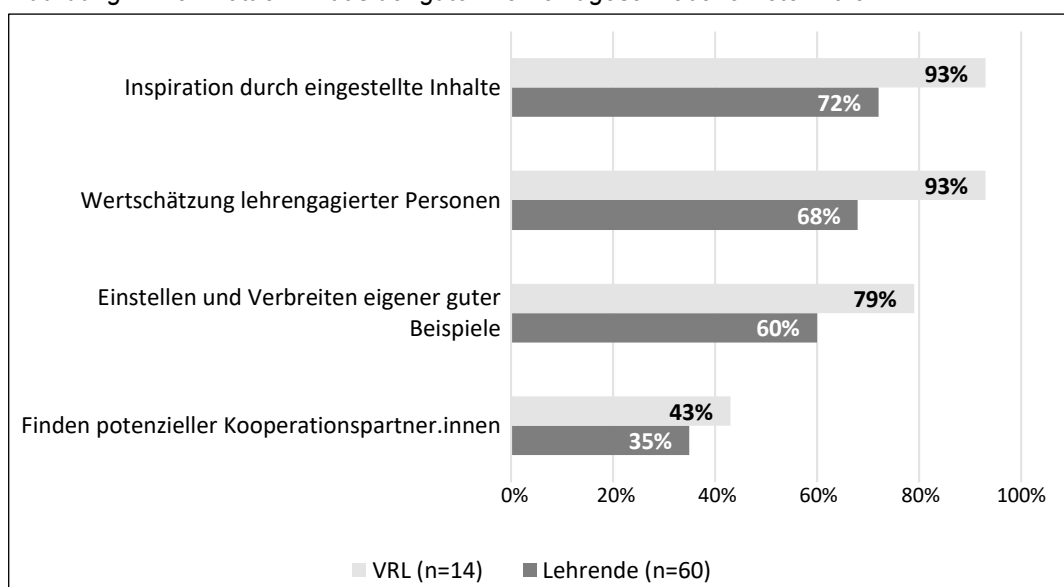


Diesbezüglich bestand Interesse unter den Lehrenden, sich über die Entwicklungen informieren zu lassen sowie an weiteren fachlichen – in diesem Fall medizinischen – Inhalten. Angeregt wurden zudem Workshops, um Lehrpersonen über die Existenz und die damit einhergehenden Möglichkeiten zu informieren.

Atlas der guten Lehre

Der Atlas der guten Lehre ist unter den Vizerektoraten bekannt. Nur in einem Fall war er nicht bekannt, in einem anderen Fall wurde keine Antwort gegeben. Er ist auch der Mehrheit der Lehrenden bekannt. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass dieser – auf Initiative der Österreichischen Hochschulkonferenz – bereits seit 2014 existiert und auch Lehrpreisnominierte und -träger.innen befragt wurden. Insofern kann es gleichermaßen überraschen, dass er fast einem Drittel von 85 Personen nicht bekannt ist. Diejenigen, die die Plattform kannten, trafen dabei ähnliche Einschätzungen zu den Potenzialen.

Abbildung 7: Der Plattform Atlas der guten Lehre zugeschriebene Potenziale



Die größten Potenziale sahen die Vizerektorate wie die Lehrenden in der Inspiration durch eingestellte Beispiele sowie der Wertschätzung lehrengagerter Personen. Dies ist ganz im

Sinne der angestrebten Ziele der Plattform. Die Mehrheit der VRL und der Lehrenden gab zudem an, in der Plattform das Potenzial des Verbreitens eigener guter Beispiele zu sehen. Jedoch könnte der Tatsache nachgegangen werden, dass nicht mehr Lehrende Potenzial für die Wertschätzung erkennen und zudem das Potenzial zur Inspiration von einem geringeren Anteil der Lehrenden als bei der Plattform Open Education Austria gesehen wird.

Die Lehrenden wurden zusätzlich zum Potenzial der Nutzung eingestellter Inhalte befragt, da dort zahlreiche Lehrkonzepte hinterlegt sind, die über Inspiration hinaus die Möglichkeit bieten könnten, sie in der eigenen Lehre (jeweils angepasst) anzuwenden. Ein Drittel der Lehrenden sah diesbezüglich ein Potenzial. Jedoch erschließe sich nicht immer, „wie ich sie sinnvoll nach guten Methoden, die für mich relevant sind, durchsuchen kann“ (TN_Lehrendenbefragung).

Die Ansichten dazu variieren auch unter den Vizerektoraten. Während eines betont, dass die Plattform gut gepflegt, ansprechend aufbereitet sei und gut auffindbar fachlich kompetente Inhalte biete, ergänzt ein anderes, dass die Plattform hinsichtlich Sichtbarkeit und Relevanz deutlich unter ihrem Potenzial bleibe. Um dies auszubauen, wären demnach Anpassungen und ggf. eine Kommunikationsinitiative vorstellbar.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass die Inspiration durch eingestellte Inhalte bei beiden Plattformen stärker ausgeprägt ist als das Einstellen eigener Inhalte. Das Finden von Kooperationspartner.innen stellt hingegen für vergleichsweise weniger Personen ein Potenzial dar – für die Lehrenden noch stärker bei der Plattform Open Education Austria als beim Atlas gute Lehre. Diesbezüglich muss berücksichtigt werden, dass bereits sehr viele Kooperationen bestehen.⁵⁹

Hinsichtlich nationaler Plattformen stellte sich für eine befragte Person zudem die Frage, weshalb es eine weitere Plattform gibt: die der Hochschulmobilitäts- und Internationalisierungsstrategie 2020 – 2030. Dort können u.a. innovative Curriculumskonzepte oder virtuelle Kurse in Bezug auf Mobilität und Internationalisierung eingestellt werden.⁶⁰

2.5.5. *Zwischenresümee und Botschaften*

Wertschätzung von Lehre, so wurde gezeigt, kann und sollte sowohl auf nationaler Ebene als auch auf den zentralen und dezentralen Ebenen der Universitäten gefördert werden. Im Zusammenhang mit unterschiedlichen Ansätzen zur Herstellung von Sichtbarkeit und Anerkennung lassen sich folgende Beobachtungen festhalten:

- Trotz mitunter bestehender Skepsis gegenüber *Lehrpreisen* als wettbewerblicher Zurschaustellung ist insbesondere die damit einhergehende symbolische Anerkennung durchaus relevant für engagierte Lehrende. Inspirierende Beispiele stellen einen der wesentlichen, wenn auch nicht einzigen, Anlässe für die befragten Lehrenden dar, ihre Lehre weiterzuentwickeln. Daher könnte die öffentlichkeitswirksame Sichtbarmachung eine wohl nicht unerhebliche Wirkung haben. Wichtig sind hierbei das Auswahlverfahren, das sich an wissenschaftlichen Kriterien orientieren sollte, und die Ermöglichung von Fächer- und Themenvielfalt. Überlegenswert scheint in diesem Zusammenhang eine Perspektiverweiterung von Studierenden als Vorschlagende und/oder Auswählende für Lehrpreise auf eine eigene, sichtbarere zu machende Gruppe von – wenngleich noch nicht selbstständigen – Lehrenden.
- Eine höhere Wertschätzung und Anerkennung auf universitärer Ebene wird nicht immer als ausreichend erachtet. Lehre findet an den Fakultäten, Departments, Kliniken etc. statt, und entsprechend muss auch auf diesen Ebenen die Wertschätzung bestehen. Daher

⁵⁹ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

⁶⁰ <https://hmis2030.at/> (1.3.2023)

empfiehlt es sich, die Ebene der Fakultäten und Institute näher in den Blick zu nehmen, um Lehr-Lernentwicklung Teil der dortigen Alltagspraxis werden zu lassen.

■ Von fast allen befragten Vizerektoraten wird Teamkompetenz, die in allgemeinen Fortbildungen thematisiert wird, als relevant im Zusammenhang mit Lehr-Lernentwicklung hervorgehoben, Führung von Mitarbeiter:innen hingegen weniger. Die dezentrale Ebene, das Klima und entsprechend die dort agierenden Personen sind aber durchaus relevant für die Frage nach Wertschätzung und Anerkennung für Lehrende. Daher sollte das im englischsprachigen Raum geprägte Konzept von „academic leadership“ mit einem weiteren Begriffsverständnis und einer entsprechenden Konkretisierung für Lehr-Lernentwicklung auf sein Potenzial hin analysiert werden.

■ Eine Möglichkeit, Sichtbarmachung – sowohl von Personen als auch Lehr- und Lernszenarien sowie -materialien – und Inspiration miteinander zu kombinieren, stellen Plattformen wie der Atlas gute Lehre und Open Education Austria dar. In Bezug auf die Lehr- und Lernkonzepte im Atlas guter Lehre fällt Lehrenden die Orientierung mitunter schwer. Digitale Portale, die wirksam werden sollen, benötigen niedrige Einstiegsschwellen, intuitive Nutzer:innenführung, individuelle Konfigurationsoptionen und komfortable Recherchemöglichkeiten. Daher wäre zu eruieren, inwiefern die Darstellung insbesondere der Lehrkonzepte strukturierter erfolgen könnte. Eine Möglichkeit dafür stellen Patterns dar, wie sie in einem Projekt in Deutschland erprobt und seit 2021 durch einen Verein weiterverfolgt werden.⁶¹ Auch könnte es sich empfehlen, Synergien zwischen verschiedenen Plattformen herzustellen. Durch gemeinsame Webpräsenzen oder nachvollziehbare Verbindungen wie zu jener im Rahmen der Hochschulmobilitäts- und Internationalisierungsstrategie kann das Auffinden von inspirierenden Beispielen in der Lehr-Lernentwicklung erleichtert und das Publikum erweitert werden.

2.6. Offenheit und Lernbereitschaft

*„Walking through the world with open eyes and curiosity“
(TN_Lehrendenbefragung)*

Gute Lehre benötigt auch Offenheit zur persönlichen Aneignung von Lehrkompetenzen und die Bereitschaft für neue (innovative) Konzepte. Grundsätzlich geht es dabei um die Frage der Motivation von Lehrenden – auch zum Lernen. Neben der Eröffnung von Möglichkeitsräumen und Praktizierung von Wertschätzung, die auf universitärer und dezentraler Ebene als förderlich erachtet werden, geht es also auch um individuelle Haltungen. Diese sind z.B. relevant, um eigenmotiviert Workshops und interne Weiterbildungen zu besuchen oder sich selbst beim Lehren per Video aufzunehmen und darüber zu beobachten. Es geht demnach um die Reflexion des eigenen Lehrhandelns, um z.B. nicht nur „Erlebtes aus eigener Schul- und Unizeit wiederzugeben“ (TN Lehrendenbefragung), sondern um sich selbst und seine Kompetenzen und damit auch seine Lehrkonzepte weiterzuentwickeln.

Neben dem Lernen werden jedoch auch zwei andere Perspektiven sichtbar. So wird einerseits auf die Zusammenarbeit mit den Studierenden verwiesen. Dabei geht es nicht nur um ihre Lernmotivation und Feedback, sondern auch darum, ihre Perspektive einzunehmen und Lehre davon ausgehend zu reflektieren, um die Studierenden von Beginn an mitzunehmen. Dies beinhaltet auch, im Rahmen der Möglichkeiten ihre Bedürfnisse im direkten Gespräch oder über Tutor:innen zu erfragen und auf diese einzugehen. Zudem können Lehrinhalte oder die Sprache der Lehrveranstaltung angepasst werden sowie Unterstützungsmaterialien digital für optimale Nachbereitung der Einheiten zur Verfügung gestellt werden.

⁶¹ <https://www.patternpool.de/> (1.3.2023)

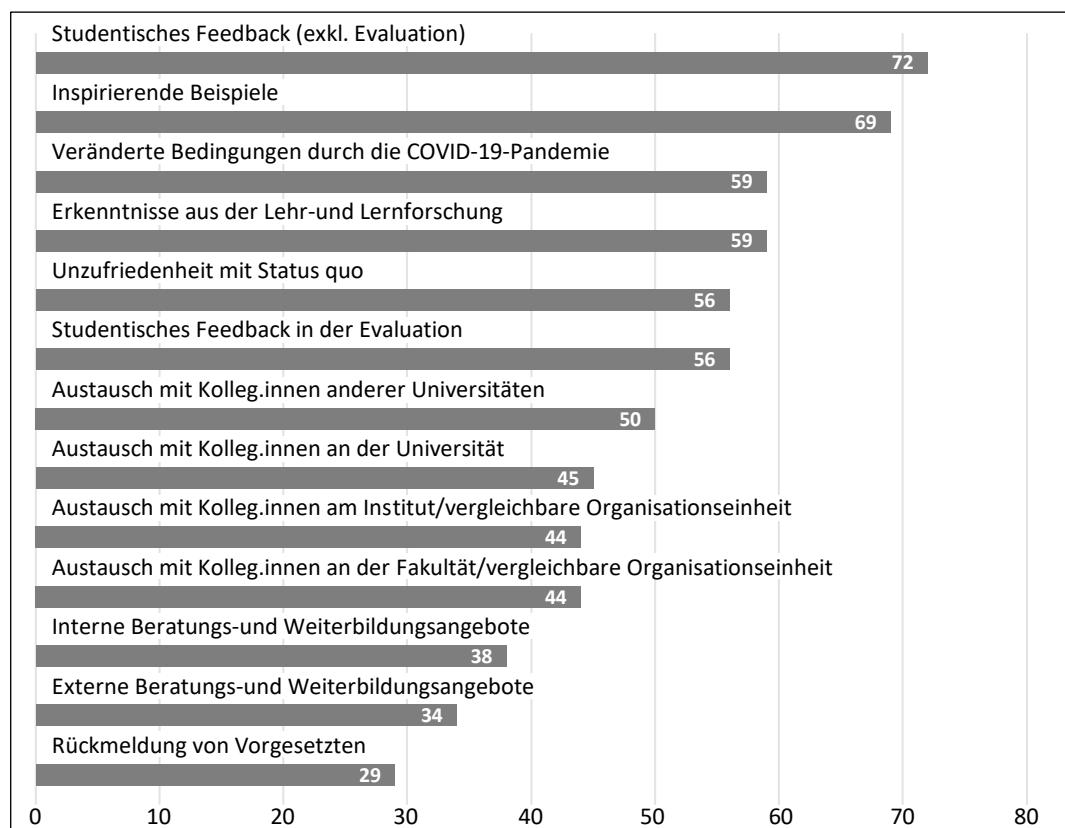
Andererseits wird betont, dass Lernen über Lehre auch durch Erfahrung stattfindet. Über die Durchführung unterschiedlicher Lehrveranstaltungen können nicht nur unterschiedliche Formate, sondern auch unterschiedliche Studierende kennengelernt werden. Dabei wird mitunter auf die Persönlichkeit der Lehrperson als „wichtigster Faktor für gelingende Lehre“ verwiesen:

Es braucht meiner Meinung nach eine intrinsische Motivation, jemand anderem etwas beibringen zu wollen, einen Grundrespekt gegenüber Studierenden, und [...] Fähigkeiten, die man durch Lerntechnologien nicht ersetzen oder kompensieren kann. (TN_Lehrendenbefragung)

2.6.1. Anlässe zur Weiterentwicklung

Um herauszufinden, was Lehrende am meisten motiviert, ihre Lehrpraxis weiterzuentwickeln, wurden die Lehrenden in der Befragung gebeten, zu priorisieren, was sie am stärksten veranlasst, ihre eigene Lehrpraxis, Lernangebote und/oder Curricula weiterzuentwickeln bzw. zu verändern.⁶² Hier bestätigten sich Ergebnisse, die auch Peter Tremp und Falk Scheidig (2022) herausfanden: *Studentisches Feedback* und *inspirierende Beispiele* werden am häufigsten genannt. Dies verwundert zunächst nicht, da sowohl bei Tremp und Scheidig, wie auch in unserer Befragung Lehrpreisnominierte und -träger.innen befragt wurden.

Abbildung 8: Anlässe zur Weiterentwicklung von Lehre für 87 Lehrende



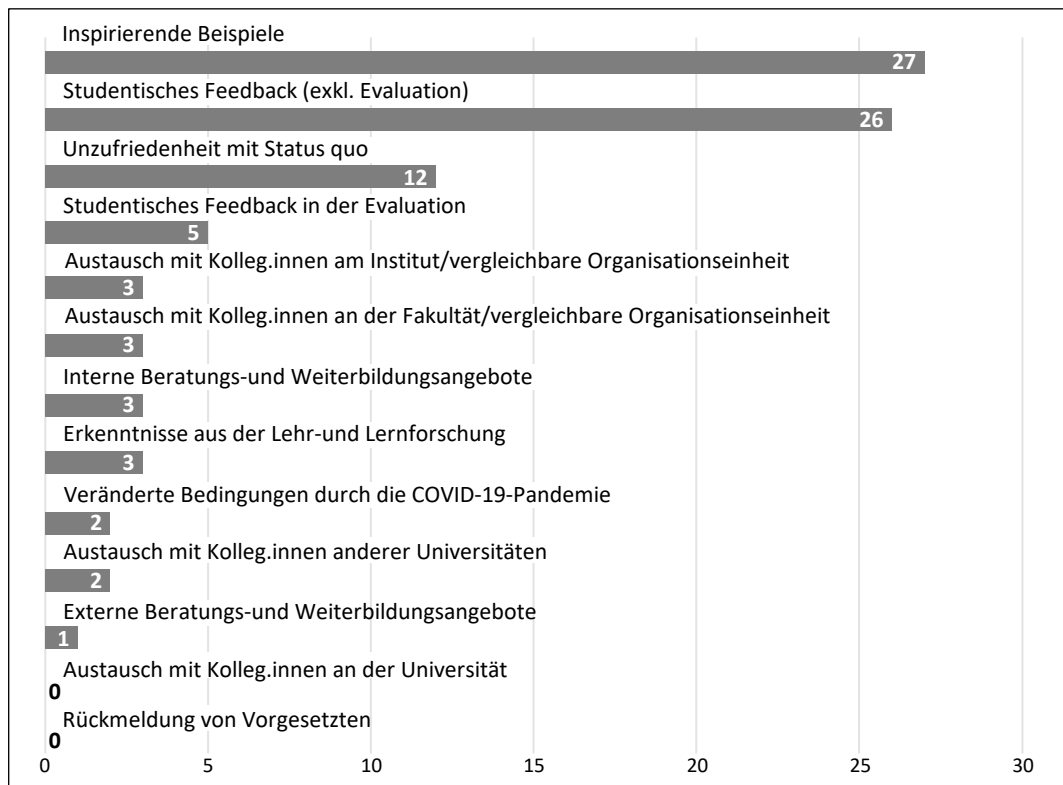
Jedoch wurden auch weitere Lehrende einbezogen, die sich in der Lehre engagieren. Bei diesen ist der Anteil derjenigen, die diese beiden Anlässe aufführen, im Vergleich höher. Durch die in der Befragung vorgenommene Trennung von studentischem Feedback

⁶² Weitere Anlässe konnten ergänzt werden. 87 Personen beantworteten die Frage. Die Frage baute auf Peter Tremp und Frank Scheidig (2022) auf.

allgemein und studentischem Feedback in Lehrveranstaltungsevaluationen zeigt sich außerdem, dass Ersteres noch wesentlicher für die Lehrenden ist.⁶³

Eine Betrachtung der Anlässe nach Priorisierung wird deutlich, dass studentisches Feedback und inspirierende Beispiele hier, nur in umgekehrter Reihenfolge, auch die zwei relevantesten Anlässe für Veränderungen darstellen.

Abbildung 9: Priorisierte Anlässe (Platz 1) zur Weiterentwicklung von Lehre für 87 Lehrende



Im Folgenden werden die Angaben sowohl ausgehend von den Nennungen insgesamt, als auch ihrer Priorisierung erläutert.

Auch wenn studentisches Feedback außerhalb von Evaluationen als einer der relevantesten Anlässe für die Weiterentwicklung von Lehrpraxis angegeben wird, so ist das *studentische Feedback in der Evaluation* keineswegs unerheblich. Es wird von 56 Personen und damit von deutlich mehr als der Hälfte der befragten Lehrenden (ebenfalls) genannt. 51 der 72 Personen, die studentisches Feedback excl. Evaluation angegeben haben, haben zusätzlich studentisches Feedback über Evaluation angegeben. Dagegen nannten nur fünf Personen, für die Feedback in Evaluationen ein Anlass darstellt, studentisches Feedback excl. Evaluation nicht als Anlass für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrpraxis. Das bedeutet einerseits, dass studentisches Feedback in anderen Formen als Evaluationen einen stärkeren Anlass darstellt als Lehrveranstaltungsevaluationen. Andererseits stellen Evaluationen für die Mehrheit einen weiteren Kommunikationskanal für Feedback und gleichermaßen einen potenziellen weiteren Anlass für Veränderungen dar.

Entsprechend scheint eine wesentliche Anschlussfrage zu sein, welche Feedback-Aktivitäten und -Formate es zwischen Lehrenden und Studierenden außerhalb von Evaluationen gibt, ob

⁶³ Zudem kommen Sabine Lauer und Uwe Wilkesmann (2019: 140) zu denselben Ergebnissen hinsichtlich des studentischen Feedbacks, das für mehr als 90 % befragten deutschen Professor.innen den wesentlichen Anlass für die Veränderung der Lehrpraktiken darstellen. Inspirierende Beispiele wurden allerdings nicht abgefragt.

sie sich z.B. vor allem auf Mimik beziehen, Feedback über Tools (z.B. Mentimeter) einholen oder individuelle Gespräche suchen. Kurz gesagt: Woher erfahren Lehrende, dass und was für ein Feedback sie von Studierenden erhalten haben, und wann wird dies als Anlass für Veränderungen wirksam?

Der *Austausch mit Kolleg.innen* stellt insgesamt ebenfalls einen starken Anlass dar. Dabei liegt der Austausch mit Kolleg.innen anderer Universitäten nur etwas weiter vorne als die Universität, die Fakultät und das Institut. Insgesamt sind diese als etwa gleichstark zu betrachten. Jedoch stellt für sechs Personen der Austausch an der eigenen Fakultät oder dem eigenen Institut den wichtigsten Anlass dar, wohingegen der Austausch mit Kolleg.innen anderer Universitäten nur zweimal und der Austausch an der eigenen Universität gar nicht als wichtigster Anlass genannt werden. Einerseits sind somit alle vier Bezugsrahmen (extern, intern zentral, intern Fakultät, intern Institut) relevant für das Entstehen von Anlässen, die eigene Lehre zu reflektieren. Andererseits scheint der Austausch auf dezentraler Ebene – d.h. den Orten, an denen die Lehrenden praktisch tätig sind – direkter zu sein. Hier zeigt sich, dass der dezentrale Austausch wesentlich sein kann⁶⁴.

Interne und externe Beratungs- und Weiterbildungsangebote sind mit 38 und 34 Nennungen ebenfalls ähnlich stark und insgesamt nicht unerheblich. Analog zum Austausch nennen jedoch nur einzelne diese als stärksten Anlass, ihre Lehre zu reflektieren.

Wie verhält es sich mit den übrigen vier Anlässen? *Veränderungen durch die COVID-19-Pandemie* wurden ausführlich in anderen Studien betrachtet (Pausits u. a. 2021; fnma 2021). 59 Personen geben diese als Anlass an, womit die Pandemie als drittstärkster Anlass nach studentischem Feedback excl. Evaluation und inspirierenden Beispielen herausgestellt werden kann. Unabhängig von der Frage nach der Qualität oder Nachhaltigkeit weist dies darauf hin, dass die Pandemie viele Lehrende (auch) dazu veranlasste, ihre Lehrpraxis zu verändern. Doch da dieser Ausnahmezustand zeitlich begrenzt war, verwundert es nicht, dass andere Anlässe wesentlich relevanter sind.

Gleichauf mit Veränderungen durch die Pandemie liegen *Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung*. Obgleich nur drei Personen diese als stärksten Anlass angeben, wird darüber deutlich, dass wissenschaftliche Erkenntnisse erstens engagierte Lehrende erreichen und zweitens, dass sie Weiterentwicklungen – im Zusammenspiel mit anderen Faktoren – anregen.

Knapp dahinter liegt die *Unzufriedenheit mit dem Status quo*. Für 12 Personen stellt diese auch den stärksten Anlass dar. Neben kritischer Selbstbeobachtung stellt sich hier die Frage, inwiefern ein Zusammenhang mit studentischem Feedback besteht, denn 50 der 72 Personen, die studentisches Feedback excl. Evaluation angeben, geben auch die Unzufriedenheit als Anlass an, ebenso wie 37 der 56 Personen, die Evaluation angeben. Jeweils etwa zwei Drittel derer, die Feedback als Anlass sehen, geben demnach auch Unzufriedenheit an. Ähnlich verhält es sich mit dem Anteil derjenigen, die Unzufriedenheit sowie Evaluation als Anlass angeben (37 der 56).

Weitaus höher ist mit fast 90 % (50 von 56) der Anteil derer, die zugleich Unzufriedenheit als Anlass angeben und studentisches Feedback excl. Evaluation. Zudem findet sich bei vier der zwölf Personen, die Unzufriedenheit mit dem Status quo als stärksten Anlass nennen, Feedback excl. Evaluation als zweitstärkster Anlass. Trotz der kleinen Anzahl könnte vermutet werden, dass Unzufriedenheit dazu führt, dass Ursachen gesucht werden und dafür auf Feedback von Studierenden zurückgegriffen wird bzw. dass inspirierende Beispiele gesucht werden. Inwiefern – noch näher zu definierendes – (fehlendes) Feedback von Studierenden zu Unzufriedenheit führt oder Unzufriedenheit zum Einholen von Feedback, kann hier nicht abschließend beantwortet werden, wäre aber eine aufschlussreiche Folgefrage.

⁶⁴ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

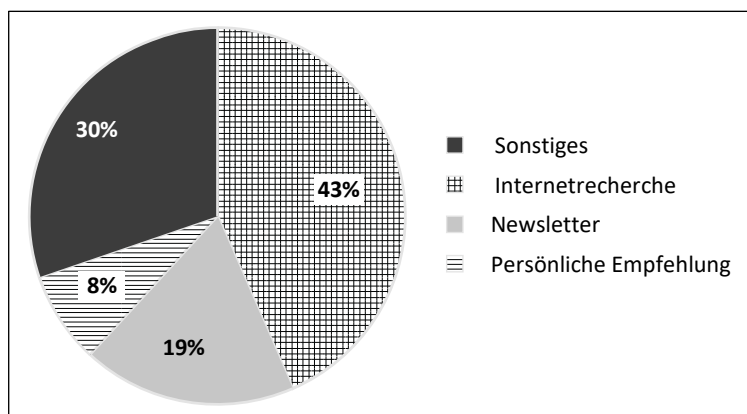
29 Personen geben die *Rückmeldung von Vorgesetzten* als Anlass an, ihre Lehre zu reflektieren, und für niemanden stellt dies den Hauptanlass dar. Wenngleich Rückmeldungen von Vorgesetzten somit keinen prägenden Anlass darstellen, so sind sie für etwa ein Drittel der Teilnehmenden dennoch von Bedeutung.

Zwei für mehrere Teilnehmende wesentliche Anlässe wurden zudem in einem Freitextfeld ergänzt: 1) Forschung (in Abgrenzung von Lehr- und Lernforschung) in Form von neuen Erkenntnissen bzw. die Entwicklung in der (Fach-)Wissenschaft und 2) Entwicklungen und Bedarfe im nicht-universitären Kontext wie z.B. spezifischen Wirtschaftsbranchen. Bei diesen mitunter als stärkste gekennzeichneten Anlässen treffen gewissermaßen das klassische Verhältnis von Forschung und Lehre und das Verhältnis von Gesellschaft/Wirtschaft und Lehre aufeinander. Darüber hinaus wurden die Freude an Lehre und Neugier auf Neues sowie eigene Überlegungen und Selbstreflexion, aber auch Auszeichnungen von Lehrengagement durch die Universität als weitere Anlässe angeführt.

Es zeigt sich zweierlei: erstens die Diversität der Lebenswelten und Erfahrungen; zweitens, dass neben einem Hauptimpuls auch weitere Impulse wirksam werden können, wenn es um Veränderungen der Lehrpraxis geht. Daher geht es eher um die Frage, wie die Anlässe zusammenwirken (können), statt um die Frage nach einem einzigen Anlass, der gleichermaßen auf heterogene Personen wirkt.

In diesem Zusammenhang interessierte auch, wie die entsprechenden 76 Personen auf inspirierende Beispiele und/oder interne bzw. externe Beratungs- und Weiterbildungsangebote aufmerksam wurden.

Abbildung 10: Informationskanäle von 76 Lehrenden



Ein Großteil der Lehrenden ist über eine Internetrecherche und/oder Newsletter auf inspirierende Beispiele und/oder interne bzw. externe Beratungs- und Weiterbildungsangebote aufmerksam geworden. Jedoch spielt auch hier der Austausch eine Rolle – über persönliche Empfehlungen von Kolleg:innen oder andere Kontakte in (virtuellen) Netzwerken. Vor allem über die Teilnahme an Veranstaltungen unterschiedlichster Art, wie z.B. Konferenzen, Lehrpreisveranstaltungen sowie Weiterbildungen, können inspirierende Beispiele und Beratungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten bekannt werden. Hinzu kommen Literaturlektüre sowie persönliche Erfahrungen z.B. durch Aufenthalte an ausländischen Universitäten, wenn es um Anlässe zur Lehr-Lernentwicklung geht. Hier zeigt sich einerseits, dass eine Orientierung an vorbildhaft empfundenen Lehrenden sich auswirkt. Andererseits kann nicht nur Vernetzung von Personen im direkten Austausch, sondern auch die Vernetzung durch das World Wide Web im Allgemeinen und soziale Medien im Speziellen hervorgehoben werden. Darüber werden Zugänge zu einer Vielfalt an möglichen inspirierenden Quellen geschaffen.

2.6.2. *Studierendenfeedback ernst nehmen*

Die inspirierenden Anlässe und Impulse verweisen auf die Relevanz von Studierendenfeedback im Allgemeinen, aber auch im Rahmen von Lehrveranstaltungsevaluationen im Speziellen. Dabei variieren die Einschätzungen der Lehrenden in der Befragung zur Angemessenheit von formaler Evaluierung. So wird einerseits eine „offene Feedback-Kultur“ mit den Studierenden hervorgehoben. Wenngleich nicht näher erläutert, so weist dies darauf hin, dass Studierenden Raum gegeben wird, Feedback zu geben in dem Wissen, dass dies als wertvoll und nicht als unerwünscht empfunden wird.

Andererseits wird von einzelnen Lehrenden darauf verwiesen, dass studentische Evaluierungen „tatsächliche Konsequenzen“ haben sollten, sowie darauf, dass Evaluationen auch den Studiendekan.innen zugänglich sind. Dies kann als Wunsch interpretiert werden, mehr Verbindlichkeit herzustellen, dass Feedback von Studierenden auch berücksichtigt wird – sowohl *von* den Lehrenden als auch *für* die Lehrenden. Ergebnisse von Evaluationen spielen in vielen universitären Richtlinien zu Habilitations- und Berufungsverfahren bereits eine Rolle⁶⁵. Ein Hinweis auf „negative Evaluationsgespräche“ (TN_Lehrendenbefragung) deutet darauf hin, dass mitunter vor allem diejenigen angesprochen werden (sollen), die negative Evaluierungsergebnisse haben. Es gehe jedoch vielmehr darum, auch über gute Evaluierungsergebnisse in das Gespräch zu kommen.

Auch in den Fokusgruppen wurde auf die Relevanz von Feedback hingewiesen. Hierbei wurde angemerkt, dass die Individualität der Studierenden berücksichtigt werden müsse. Gleichzeitig sei die Bestimmung von guter Lehre über Studierendenfeedback nicht einfach, da anspruchsvollere und aufwendigere Formate ggf. auf weniger positive Resonanz stoßen.

Im Folgenden werden die Arten der Lehrveranstaltungsevaluationen sowie des Feedbacks und des Umgangs damit dargestellt. Dabei geht es darum, in welcher Form und in welchem Rhythmus Universitäten Lehrrevaluationen durchführen und Feedbackmöglichkeiten anbieten. Außerdem geht es darum, was mit den Ergebnissen der Evaluationen passiert, also ob Ergebnisse an Lehrende zurückgespiegelt werden und ob negative oder positive Ergebnisse zu Sanktionen o.ä. führen.

Turnus und Form der Lehrveranstaltungs-Evaluationen

Die Universitäten haben sehr unterschiedliche Turnusse für ihre Lehrveranstaltungsevaluationen implementiert. Viele Universitäten evaluieren nicht jedes Jahr oder jedes Semester alle Lehrveranstaltungen verpflichtend, sondern rotieren, beispielsweise:

- Universität Mozarteum: jedes Department alle fünf Jahre (als Paper Pencil)
- MedUni Wien: alle fünf Jahre
- Universität Innsbruck: alle zwei (Studien-)Jahre
- Kunstuni Graz: alle drei Jahre
- Universität Salzburg, Uni Wien: (mind.) alle drei Semester
- Akademie der bildenden Künste Wien, Universität für angewandte Kunst Wien, VetMed Uni Wien, Montanuni Leoben: (mind.) alle 4 Semester/alle 2 Jahre
- Kunstuni Linz: Pflichtveranstaltungen alle vier Semester

Freiwillige Evaluationen sind davon unberührt.

Andere Universitäten evaluieren jährlich alle Lehrveranstaltungen, beispielsweise führt das Mozarteum seit 2017 zusätzlich zur Paper-Pencil-Befragung alle fünf Jahre auch jährliche Onlinebefragungen durch (nach Wunsch der Studierenden zu regelmäßigem Feedback in

⁶⁵ s.o. 2.4. Berücksichtigung von Lehrengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere

externer Evaluation). Die TU Wien evaluiert jährlich für alle Pflichtveranstaltungen, die BOKU jedes Semester. Einige der Universitäten nutzen dabei Evaluationen in Papierform, andere sind mittlerweile, auch im Zuge der COVID-Pandemie, komplett auf Online-Befragungen umgestiegen (z.B. Uni Salzburg). Der Turnus und die Form der Evaluationen sind dabei stetigen Veränderungen unterworfen und werden an den Universitäten auch immer wieder diskutiert und adaptiert. Dass dabei studentische Wünsche durchaus Berücksichtigung finden (können), zeigt das Beispiel der Universität Mozarteum.

Feedbackformen: qualitativ und quantitativ

Neben der Standardform eines standardisierten Fragebogens gibt es grundsätzlich weitere Möglichkeiten für (studentisches) Feedback, die auch qualitative Formen enthalten. Daher existieren an den Universitäten unterschiedliche Regeln und Formate für Lehrveranstaltungsfeedback durch Studierende, die zumeist ergänzend, aber vereinzelt auch alternativ zur regulären standardisierten Befragung verwendet werden (können):

- An der Universität Angewandte Kunst Wien können die Lehrenden die Form der Evaluationen aus vier Typen selbst wählen. Ihnen stehen hierbei neben einem standardisierten Verfahren auch qualitatives Studierendenfeedback oder Feedback durch Kolleg:innen offen oder für den künstlerischen Bereich auch externe Peer Review.
- Die Akademie der bildenden Künste bietet unterstützende Angebote für Studierendenfeedback, „die von der Begleitung und Moderation von Feedback-Runden bis hin zu einem methodischen Toolkit für strukturiertes Feedback reichen. Mittelfristig ist geplant, Feedback-Methoden für Lehrende als Weiterbildung in Workshop-Form anzubieten“ (EP_1: 37). Außerdem planen sie, eine digitale Beschwerdestelle einzurichten, bei der Studierende anonym oder personalisiert Rückmeldung zu Lehrveranstaltungen geben können (QA_1: 31).
- An der Uni für Weiterbildung Krems werden ergänzend zur Befragung nach Beendigung von Modulen Feedbackrunden zwischen Modulverantwortlichen und Studierenden durchgeführt (QA_13: 16).
- An der VetMed Uni Wien wird für bestimmte Bereiche (z.B. für Führungskräfte) ein 360° Feedback verwendet, bei dem neben Kolleg:innen und Vorgesetzten seit 2019 auch Studierende die Möglichkeit für Feedback haben (WB_21: 75). Auch die Uni Klagenfurt plant, 360° Feedbacks für Führungspersonen zu implementieren (EP_16: 41).
- Die BOKU stellt Lehrenden ergänzend Feedback-Tools zur Verfügung, mit denen sie Feedback von Studierenden einholen können.⁶⁶
- An der Kunstuni Graz existiert seit 2020 mit dem Evaluierungsportfolio EvaKUG+ ein Pool alternativer Feedbackmethoden: offenes Feedback, strukturierte Evaluierung, Rückmeldungen von Studierenden, Austausch mit Kolleg*innen; in Papierform, online oder mündlich. Die Kunstuni formuliert mit dieser Einführung das Potenzial, dass „Lehrende sich dadurch reflexiv mit verschiedenen Perspektiven zu Lehr- und Lernprozessen [auseinandersetzen]“ (WB_11: 115).

Hier zeigt sich, dass insbesondere die künstlerischen Universitäten mit alternativen Feedbackformen arbeiten, was sicherlich auch durch die Studienstruktur der künstlerischen Universitäten (z.B. kleine Gruppen) bedingt ist. Hier könnte es für andere Universitäten sinnvoll sein über die bestehenden interuniversitären Austauschforen⁶⁷ zu eruiieren, inwiefern jene Feedbackform für sie sinnvoll zu adaptieren sind.

Quantitatives Feedback ist vor allem für systemische Analysen sinnvoll, beispielsweise für die Gesamtschau von Evaluationsergebnissen auf Instituts- oder Fakultätsebene. Für die

⁶⁶ <https://short.boku.ac.at/feedbacktools> (11.04.2023)

⁶⁷ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

individuelle Weiterentwicklung der Lehre können jedoch qualitative Feedbackformen oft sinnvoller erscheinen, da sie stärker auf den Einzelfall orientiert in die Tiefe gehen und Zusammenhänge verknüpfen, als das mit quantitativen Fragebögen möglich ist.

(Studentisches) Feedback kann auch zu unterschiedlichen Zeiten stattfinden, nicht nur am Ende einer Lehrveranstaltung. Hierzu wendet beispielsweise die TU Graz ein Teaching Analysis Poll (TAP) an, das als Zwischenevaluation genutzt wird.⁶⁸ Dieser Feedbackzeitpunkt hat den Vorteil, dass Lehrende im laufenden Semester ihre Lehre anpassen können und Feedback dadurch außerdem weniger Gefahr läuft in der vorlesungsfreien Zeit zu verpuffen. Auch die Kunstuniversität Graz führt ihre Lehrevaluation in der Mitte des Semesters durch.

Umgang mit Ergebnissen

Es stellt sich anschließend die Frage, wie mit den Ergebnissen der Lehrevaluationen umgegangen wird. Hierbei müssen zwei Dimensionen betrachtet werden: die Rückmeldung über die Ergebnisse an Lehrende und die daraus zu ziehenden Konsequenzen.

Ergebnisse von Feedback zurückspeiegeln ist – vor allem aus der Perspektive des Qualitätsmanagements – wichtig und wurde auch in den Quality Audits der Universitäten angemerkt. So wurde am Audit der Uni Salzburg angesprochen, dass

„Das konkrete und systematische Feedback zu den Ergebnissen der LV-Evaluierungen ... sowie den daraus gezogenen Konsequenzen nach Meinung der Gutachter*innengruppe die Motivation zur Teilnahme an diesen Befragungen erhöhen [könnte]. Dies könnte zur Erhöhung der Transparenz der Qualitätsentwicklung im Bereich Studien und Lehre beitragen“ (QA_19: 15)

An manchen Universitäten sind die Ergebnisse der Evaluationen online einsehbar (und können von den Lehrenden kommentiert werden), andere verschicken die Ergebnisse direkt an die Lehrenden. An der Akademie der bildenden Künste geht den Lehrenden ein anonymisierter Feedbackbericht und den Instituten ein Gesamtbericht zu.

Bei den Konsequenzen, die aus den Evaluationen gezogen werden, ist die Spannweite der Verfahren sehr groß. Sie reicht beispielsweise von eher informativen Verfahren, bei der die Ergebnisse nur an Lehrende und ggf. Vorgesetzte geschickt werden bis zu prozessual umfangreichere Verfahren, bei denen verpflichtende Konsequenzen geregelt werden:

- So werden beispielsweise an der Uni Salzburg, die Ergebnisse an Lehrende und Fachbereichsleitungen geschickt und anschließend auf die Eigenverantwortung der Lehrenden vertraut, (zusammen mit Curricularkommission/Studierendenvertretung) Konsequenzen zu ziehen. Die Uni Salzburg sieht die Aufgabe der Lehrevaluationen im „Appellcharakter“ (WB_19: 24).
- An der Uni Mozarteum können Lehrende die Ergebnisse kommentieren. Die Ergebnisse werden außerdem in Qualitätszirkeln diskutiert und Maßnahmen empfohlen. An der Akademie der bildenden Künste hingegen müssen Institutsleitungen einen Follow up-Bericht der Institutsleitungen zum institutsbezogenen Evaluationsgesamtbericht verfassen, „in welchem die Stärken des Instituts in Bezug auf die Lehre expliziert werden und eine konkrete Verbesserungsmaßnahme, die aus den institutseigenen Ressourcen in den folgenden zwei Jahren umsetzbar ist“ (QA_1: 14). Dieser fließt schließlich in die nächste Evaluation ein.
- An der Kunstuni Graz wurden verpflichtende Entwicklungsworkshops auf Institutebene eingeführt, die in Zusammenarbeit mit Studierendenvertretungen auf Grundlage der aggregierten Evaluierungsergebnisse durchgeführt werden (EP_11: 53).

Konkrete Konsequenzen, die von Seite der Universität gezogen werden, können dabei empfehlenden Charakter haben oder verpflichtend sein. Sie können besonders gute Lehre

⁶⁸ <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/qualitaetssicherung/lehrveranstaltungsfeedback/tap-teaching-analysis-poll/> (1.3.2023)

positiv hervorheben oder besonders schlecht evaluierte Lehre ‚negativ‘ sanktionieren. Ein Beispiel für positive Würdigung besonders gut evaluierter Lehre ist die Auswahl von Lehrpreisträgerinnen aus dieser Menge (Uni Salzburg). An der Montanuni Leoben fließen Lehrevaluationen in die Nominierungen für den Ars Docendi ein (WB_5: 50). Außerdem werden an der Montanuni sehr gute Lehrevaluationsbewertungen universitätsintern veröffentlicht und gewürdigt, und die Lehrenden erhalten einen persönlichen Anerkennungsbrief des Studiendekans (QA_5: 13). Von einem Vizerektorat wurde in der Befragung angeführt, dass Leiter.innen überdurchschnittlich positiv bewerteter Lehrveranstaltungen von Seiten des Vizerektorats für Lehre und Studierende gedankt werde. An der gleichen Uni würden außerdem Studiendekan.innen dazu angehalten, Lehrende, deren Lehrveranstaltungen positiv herausstechen, zu honorieren. Dies ist letztendlich auch eine Form symbolischer Wertschätzung von Lehrengagement.

‚Negative‘ Sanktionierung zeigt sich etwa an der Montanuni Leoben. Hier werden Lehrende mit schlechten Bewertungen vom Studiendekan aufgefordert, Maßnahmen zur Verbesserung vorzuschlagen und umzusetzen (QA_5: 13).

Dazwischen gibt es auch stärker dialogorientierte Formate, wie an der TU Graz, bei der der die Studiendekan.in mit den Lehrenden ‚auffälliger‘ Lehrveranstaltungen ein Gespräch führt:

„Hierbei werden bestehende Probleme identifiziert, deren Ursachen analysiert, Lösungsvorschläge erarbeitet und Vereinbarungen festgelegt. Die Gesprächsdokumentation wird an den Vizerektor für Lehre übermittelt. Die Wirksamkeit der vereinbarten Maßnahmen wird durch eine erneute Evaluierung der LV im folgenden Studienjahr überprüft.“ (QA_6: 13)

Die Ergebnisse der Lehrevaluationen können auch nicht nur kurzfristige, sondern auch langfristige Konsequenzen haben, wenn beispielsweise die Ergebnisse für Qualifizierungsvereinbarungen und Habilitationen herangezogen werden (z.B. MedUni Wien)⁶⁹.

Daran lässt sich die Frage nach den Wirkungen positiver oder negativer Sanktionierungen anknüpfen: Lässt sich das Engagement der Lehrenden eher mit positiven oder negativen Anreizen erhöhen? Hier kann durchaus gefragt werden, ob negative Sanktionen den Anreiz für eine stärkere Beteiligung zu erhöhen vermögen. Dazu sind auch unter den Lehrenden die Auffassungen gespalten. Ebenso kann gefragt werden, ob anspruchsvolle Lehre eher gute oder schlechte Bewertungen erzeugt, d.h. auch inwieweit gute und weniger gute Lehre zweifelsfrei über Lehrveranstaltungsbewertungen zu identifizieren ist. Das ist auch Gegenstand von Diskussionen, wie sich nachfolgend zeigen lässt.

So ist vor allem bei standardisierten Verfahren zu klären, ab wann von „schlechter“ oder „guter“ Lehrveranstaltung oder Lehre gesprochen wird. Da dies nicht automatisch verständlich ist, müssen hierzu Regelungen geschaffen werden. Ein Versuch der Operationalisierung ist die Betriebsvereinbarung der Universität Graz, wie im Bericht des Rechnungshofs diskutiert wird:

„Als gute Bewertung einer Fragestellung (Item) galt, wenn der Median bei mindestens 3,5 auf einer sechsteiligen Skala (von ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis ‚trifft völlig zu‘) lag. Als schlechtes Gesamtergebnis definierte die Betriebsvereinbarung, wenn mehr als ein Drittel der kompetenzbezogenen Items und jener Items, die sich auf die von Lehrenden beeinflussbaren Bedingungen bezogen, einen Median unter 3,5 aufwiesen. Bei zweimalig schlechtem Gesamtergebnis konnte, bei dreimalig schlechtem Gesamtergebnis musste die Studiendekanin bzw. der Studiendekan oder die Vizerektorin bzw. der Vizerektor für Lehre ein Gespräch über Gründe, Maßnahmen und Verbesserungen mit der betroffenen Lehrperson führen.“ (Rechnungshof 2021: 78)

Dass dies weder einfach noch unumstritten ist, zeigt die Position der WU Wien. Laut einer Stellungnahme der Universität

⁶⁹ s.o. 2.4. Berücksichtigung von Lehrengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere

„widerspreche die Festlegung von ‚Benotungswerten‘, ab denen Maßnahmen zu ergreifen wären, dem Stand des internationalen professionellen Diskurses zu Lehrevaluationen; dieses Vorgehen werde der Diversität an Lehrformaten und Lehrinhalten nicht gerecht. Die Orientierung an fixen Benchmarks würde vielmehr Lehrende in Lehrveranstaltungen mit schwierigen Rahmenbedingungen (z.B. große Pflichtlehrveranstaltungen zu Beginn des Studiums) diskriminieren.“ (Rechnungshof 2021: 83)

Der Rechnungshof sah dies anders und verwies auf „erhöhte[r] Objektivität“ durch feste Maßstäbe (Rechnungshof 2021: 84). Diese Debatte deutet die Schwierigkeit von quantitativer Lehrevaluation als alleinige Qualitätssicherungsmaßnahme im heterogenen Lehralltag. Wenig überraschend fanden auch Birgit Philipps und Sarah Aldrian (2020) Ablehnung bei Lehrenden österreichischer Hochschulen hinsichtlich standardisierter Befragungen:

„Obwohl Feedback seitens der Studierenden von allen interviewten Personen grundsätzlich als sehr wichtig eingestuft wird, werden die von den Institutionen durchgeführten standardisierten Evaluierungen eher kritisch gesehen. Diese Form der Qualitätssicherung stößt bei vielen Lehrenden auf Ablehnung, schließlich sei dadurch nicht unbedingt nachvollziehbar, ob ‚gute Lehre‘ stattgefunden hat, sondern eher, ob die Lehrveranstaltung den Erwartungen der Studierenden entspricht“ (Philipps/Aldrian 2020: 37).

Diese Probleme existieren nicht exklusiv bei quantitativen Erhebungsmethoden, sind hier jedoch von besonderer Brisanz, vor allem, wenn Ergebnisse von Erhebungen Eingang in die Erstellung von Qualitätsmaßnahmen und Sanktionen finden.

2.6.3. *Zwischenresümee und Botschaften*

Für Lehrende existieren verschiedenste Anlässe und Impulse, ihre Lehre weiterzuentwickeln. Als relevanteste Anlässe werden Feedback von Studierenden und inspirierende Beispiele angegeben. Gleichwohl ist nicht von dominanten Anlässen auszugehen, sondern von einem Zusammenspiel unterschiedlicher Anlässe, das auch die diversen Arbeits- und Lebensrealitäten der Lehrenden widerspiegelt. Eine zu zentrale Rolle von Lehrveranstaltungsevaluationen kann dem nicht gerecht werden. Solche Evaluationen können aber dann sinnvoll sein, wenn sie in eine kluge, wissenschaftsadäquate, Fach- und Organisationskulturen berücksichtigende sowie individualisierbare Strategie der Qualitätsentwicklung eingebettet sind:

- (Studentisches) Feedback befindet sich in einem Spannungsfeld von Offenheit, Formalisierung, Sanktionierung und Reflexionsanlass. Der Wunsch einiger Lehrender, studentisches Feedback ernster zu nehmen und auch Konsequenzen aus Lehrveranstaltungsevaluationen zu ziehen, steht im Konflikt mit der weiterhin offenen Frage, welche Aussagekraft die Ergebnisse tatsächlich in Bezug auf die Qualität von Lehren und Lernen haben.
- Qualitatives Feedback hat den Vorteil, dass es stärker an individuelle Ausgangslagen angepasst werden kann und damit eine stärkere Einzelfallorientierung ermöglicht. Gleichzeitig sind qualitative Methoden oftmals zeitintensiver und stehen damit im allgemeinen Konflikt zu den knappen Zeitressourcen der Lehrenden.⁷⁰
- Lehrende sollten dabei unterstützt werden, vielfältige Feedback-Formen auszuprobieren, über die Feedback offen gegeben und auch ohne Angst vor negativen Sanktionen angenommen werden kann. Gleichzeitig sollten Lehrende, die Feedback wirksam in ihre Lehr-Lernentwicklung integrieren, erfahren, dass es sich lohnt – auch in Bezug auf ihre wissenschaftliche Karriere.

⁷⁰ s.o. 2.3 Realistischer Stellenwert von Lehre im Arbeitsalltag

- Es sollte außerdem Raum für Feedback und Austausch, auch mit Kolleg:innen, und damit auch für die individuelle Motivation zur Weiterentwicklung der Lehrpraxis geschaffen werden.⁷¹

2.7. Vielfältige Formate zur Unterstützung der Lehr-Lernentwicklung

Die Universitäten haben Unterstützungen in der Lehr-Lernentwicklung unterschiedlich organisatorisch verankert und aufgebaut. Sie setzen dabei – auch bedingt durch die Größe ihrer Einrichtungen – eine unterschiedliche Anzahl und Vielfalt an Formaten in unterschiedlichen Konstellationen um. Dies ist keineswegs trivial angesichts der Vielfalt der Lehrenden, die sich bereits in dem hier vorliegenden vergleichsweise kleinen Befragungssample zeigt. Die Lehrenden befinden sich an ganz unterschiedlichen Punkten ihrer wissenschaftlichen Laufbahn, haben unterschiedliche Erfahrungen gemacht, Expertisen ausgebildet⁷² und nehmen verschiedene Rollen im Universitätsbetrieb ein. Dies prägt auch ihren Blick auf die Lehr-Lernentwicklung.

Wesentliche Fragen, die sich dabei stellen, sind: Wie bilden Lehrende ihre Lehrkompetenzen aus und weiter? Wer von den Lehrenden soll über die entsprechenden Unterstützungsformate an den Universitäten erreicht werden, und wer wird erreicht? Welche Unterstützungsformate werden als besonders vielversprechend erachtet?

2.7.1. Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenzen

In der Befragung zeigte sich, dass unter den Lehrenden mit Abstand die Lehrerfahrung als wichtigste Form ihrer individuellen Lehr-Lernentwicklung gesehen wird. Bis auf eine Person erachteten diese alle als (sehr) hilfreich.⁷³ Darin wird man einen ersten Hinweis erkennen können, dass Praxiserfahrungen und informell erworbene Kompetenzen eine bedeutsame Rolle spielen.

Die zweithäufigste Nennung ist der Peer-Austausch. Er wird von fast 80 Prozent derer, die damit Erfahrung machten, als (sehr) hilfreich eingeschätzt. Auch informelle Weiterbildung wird von mehr als zwei Drittel als (sehr) hilfreich bezeichnet. Lehrende erarbeiten sich dabei auch eigene Strategien, wie z.B. das Setzen „kleiner Meilensteine, statt zu großer Brocken“ (TN_Lehrendenbefragung) oder den Einbau von Selbstkontrollen durch Videoaufnahmen.

Auffällig ist zudem die hohe Anzahl derer, die sich informell weitergebildet haben. Dies wird auch unter Sonstiges erläutert durch: eigene Recherche, Selbststudium, Lehrerfahrungen außerhalb der Universität sowie Lernerfahrungen mit Professor:innen im Ausland. Lehrerfahrung spielt demnach eine entscheidende Rolle, auch um sich selbst als Lehrende.r zu finden:

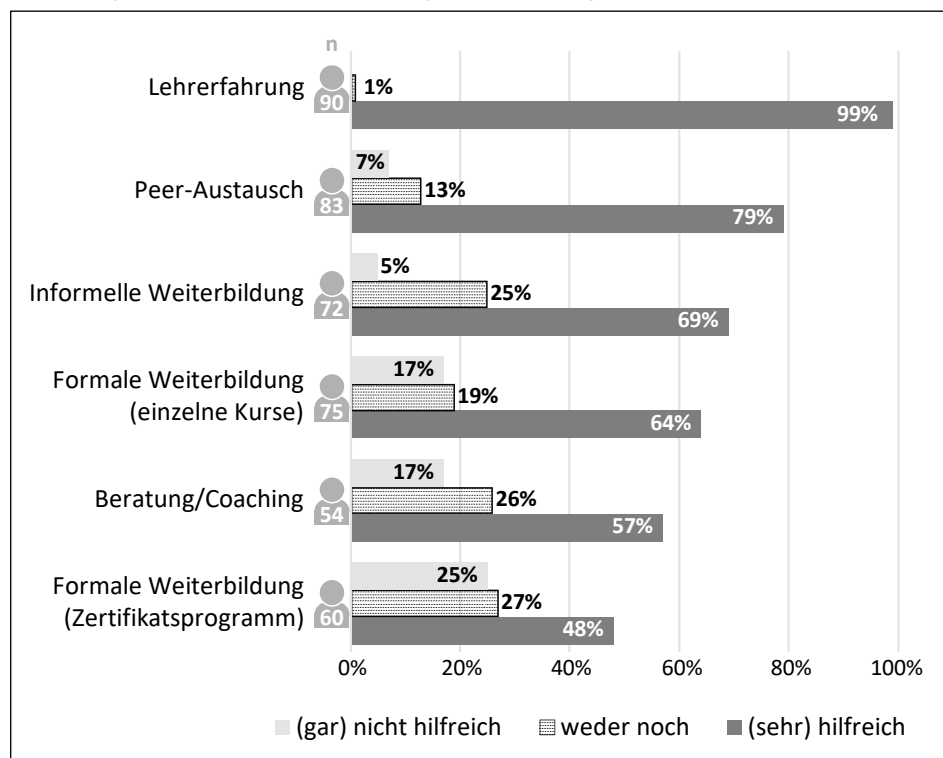
Ich hatte das Vergnügen, bisher an sieben Hochschulen in Österreich zu unterrichten, in unterschiedlichen Fächern und Kontexten, das war sehr wichtig, um herauszufinden, wer ich als Lehrender bin. (TN_Lehrendenbefragung)

⁷¹ beispielsweise über informelle Austauschformate, s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

⁷² s.u. 2.8. Nutzen vielseitiger Expertisen

⁷³ Gefragt wurde, welche der vorgegebenen Möglichkeiten zutreffen und inwiefern sie als sehr hilfreich (1) oder gar nicht hilfreich (5) für die Lehr-Lernentwicklung erachtet werden.

Abbildung 11: Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenzen



Zwei Drittel haben zudem eine formale Weiterbildung in Form eines Zertifikatsprogramms absolviert, mehr Respondent.innen noch (auch) einzelne Kurse. Zum Großteil handelt es sich damit um Personen, die offen für Weiterbildungen sind und sich entsprechende Expertise angeeignet haben. Hinsichtlich der Einschätzung als (sehr) hilfreich dominieren jedoch Lehrerfahrung sowie der Peer-Austausch. Dies spiegelt sich, wie zu zeigen sein wird, auch in der Einschätzung besonders vielversprechender Unterstützungsformate wider.

2.7.2. Adressat.innen lehrbezogener Unterstützung

Grundsätzlich stehen Unterstützungsangebote an den Universitäten – sei es im didaktischen Bereich oder im mediendidaktisch-medientechnischen Bereich – allen Lehrenden offen. Es lassen sich zwei wesentliche Gruppen herausstellen, für die eine verpflichtende Teilnahme an lehrbezogenen Unterstützungsangeboten – und konkret didaktischen – Weiterbildungsformaten am häufigsten ist: neue Mitarbeiter.innen, die erstmalig lehren, und wissenschaftliche Mitarbeiter.innen mit Qualifizierungsvereinbarungen.⁷⁴ Hinzu kommen zwei Gruppen, die als schwer erreichbar erachtet werden: externe Lektor.innen und Professor.innen.

Neue Mitarbeiter.innen, die erstmalig lehren, müssen nach dem Kollektivvertrag (KV), wenn sie nicht entsprechend eingestuft sind, an dem didaktischen Angebot der Universität teilnehmen. Die jeweiligen Voraussetzungen müssen entsprechend an den Universitäten geprüft werden. Mitunter werden die jeweiligen Personen zentral darauf hingewiesen. Dabei kann eine Verpflichtung – wie an der TU Wien⁷⁵ – entfallen, wenn bereits Erfahrungen als

⁷⁴ s.o. 2.4. Berücksichtigung von Lehrengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere. Es finden sich auch Regelungen zu Entwicklungsvereinbarungen, die z.B. auf eine unbefristete Stelle als Senior Lecturer/Scientist vorbereiten wie z.B. an der Universität Graz oder der Wirtschaftsuniversität Wien. Hier wurde auf Qualifizierungsvereinbarungen fokussiert.

⁷⁵ www.tuwien.at/studium/lehren-an-der-tuw/hochschuldidaktik/basisqualifizierung (1.3.2023)

Lehrbeauftragte vorliegen, bzw. können nachweisbare Kompetenzen bereits absolvierter hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen anerkannt werden.

An den Universitäten wurden unterschiedliche Angebote konzipiert, die – auch ausgehend vom jeweiligen Fächerprofil – unterschiedlich ausgestaltet sind:

- So wird die Basisqualifizierung an der Universität Wien, neben englischsprachigen Spezialkursen, nach Fachrichtungen angeboten. Dabei werden zum einen fachspezifische Lehrveranstaltungsformate wie Seminare oder Vorlesungen vermittelt, zum anderen übergreifend u.a. die Definition von Studienzielen im Sinn von Kompetenzen. Im Anschluss kann an einem freiwilligen Praxiscoaching (s.u.) teilgenommen werden – entweder in einer Gruppe oder ggf. individuell.
- Auch an der Universität Innsbruck wird die hochschuldidaktische Basisqualifizierung in zwei Fachgruppen angeboten. Neben rechtlichen Aspekten werden dort u.a. Diversität thematisiert und Interviews mit Peers integriert.
- An der TU Graz dient das Modul Basic der Teaching Academy als didaktische Weiterbildung im Sinne des KV. In diesem Modul geht es u.a. um Lehre an der Universität und Grundlagen des Lehrens und Lernens.
- An der Montanuniversität Leoben kann eines der zwei Seminare „Universitäres Lehren und Lernen“ absolviert werden.⁷⁶

Zudem kooperieren Universitäten. So wird die hochschuldidaktische Grundausbildung für neue Lehrende an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz in Kooperation mit der Universität Graz durchgeführt (WB_11: 102). Neue Lehrende der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz können an der Allgemeinen Hochschuldidaktik-Ausbildung der Universität Linz teilnehmen, in der Grundlagen für die Hochschuldidaktik vermittelt werden.⁷⁷ Festhalten lässt sich, dass sich die Angebote in Bezug auf die Organisation, die Inhalte wie auch die Zeiträume unterscheiden.

Im Zusammenhang mit Laufbahnstellen können mit wissenschaftlichen/künstlerischen Mitarbeiter:innen nach § 27 KV Qualifizierungsvereinbarungen geschlossen werden. Dies betrifft diejenigen, bei denen ausgehend von bisher erbrachten wissenschaftlichen/künstlerischen Leistungen das Erreichen der Qualifikation – in der Regel Venia Docendi, wenn nicht bereits vorhanden – erwarten lässt.⁷⁸

Neben der Abhaltung von Lehrveranstaltungen sowie der Betreuung Studierender und von Abschlussarbeiten wird in mehr als der Hälfte der ausgewerteten Dokumente nachvollziehbar, dass sie direkt oder indirekt auf eine Teilnahme an hochschuldidaktischen (seltener explizit Lehren und Lernen mit digitalen Medien) Qualifizierungsangeboten und Aktivitäten als Inhalt der Qualifizierungsvereinbarungen hinwirken.⁷⁹ So werden sie entweder als obligatorischer Bestandteil oder als eine zu erbringende Erläuterung zu den Aktivitäten zur Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen angeführt. Dies ist jedoch nicht unabhängig von den anderen Qualifizierungsaufgaben zu sehen. So konkurrieren in den Qualifizierungsvereinbarungen bereits unterschiedliche Anforderungen zu Forschung, Lehre, internationaler Mobilität (z.B. Aufenthalte an ausländischen Universitäten), Third Mission sowie akademischer Selbstverwaltung bzw. Führung und Management. Das könnte auch erklären, weshalb mehr als die Hälfte in der (kleinen) Gruppe der Assistenzprofessor:innen Zielvereinbarungen als nicht hilfreich für die Lehr-Lernentwicklung wahrnimmt.⁸⁰

⁷⁶ <https://qm.unileoben.ac.at/didaktikseminare> (1.3.2023)

⁷⁷ <https://kunstuni-linz.at/Lehre-und-Didaktik.18129.0.html> (1.3.2023)

⁷⁸ Mit Abschluss einer Qualifizierungsvereinbarung sind sie Assistenzprofessor:innen, die mit dem Erreichen der vereinbarten Leistungen als Assoziierte Professor:innen entfristet werden.

⁷⁹ s.o. 2.4. Berücksichtigung von Lehrengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere

⁸⁰ s.o. 2.3.2. Anteil von Lehre und Lehr- Lernentwicklung im Arbeitsalltag

Für andere Personalgruppen ist die Wahrnehmung dieser Angebote freiwillig. Daneben werden – je nach Größe der Universität – weitere Formate angeboten, an denen eine freiwillige Teilnahme möglich ist. Freiwilligkeit wird als wesentlich für eine sichere und angenehme Atmosphäre erachtet, um Vertrauen aufzubauen und den Druck auf mitunter überlastete Lehrende nicht zusätzlich zu erhöhen.

Gefragt danach, wer an ihren Universitäten besonders schwer erreichbar ist, zeigte sich in der Befragung der Vizerektorate ein eindeutiges Bild: Am häufigsten wurden selbstständige Lektor.innen und Universitätsprofessor.innen genannt.

Für die erste Gruppe lässt sich dies über deren nur lose strukturelle Einbindung in der Universität erklären. Sie geraten mitunter aus dem Blick in Bezug auf die Gestaltung von Angeboten und wurden an einigen Universitäten erst vor Kurzem als eigene Zielgruppe erkannt. So wurden externe Lehrende an der TU Graz neben neuen Lehrenden als eine wichtige zu adressierende Zielgruppe im Rahmen des Projekts „Lehre 2020“ identifiziert (TU Graz 2019: 26). An anderen Universitäten wurden erst kürzlich bestehende hochschuldidaktische Module für sie geöffnet und die Kosten übernommen (WB_17: 64). Und an einigen Universitäten können oder konnten externe Lehrende nur optional und außerhalb ihrer Arbeitszeit an Weiterbildungen teilnehmen (QA_10: 35).

Aufgrund der Relevanz von Lektor.innen für die Lehre⁸¹ ist es demnach wesentlich, für sie passende Ansprachen, die grundsätzliche Beteiligungsmöglichkeit, Kostenneutralität und eine binnendifferenzierte Gestaltung zu gewährleisten.⁸² Zudem können für externe Lehrende virtuelle Formate eine flexiblere Möglichkeit darstellen, wie sich an der Universität für Weiterbildung und dem dortigen Private Online Course zum Thema „Lehrveranstaltungen erfolgreich planen und entwickeln“ zeigt.⁸³ An anderen Universitäten wird auch die Möglichkeit genutzt, Lehraufträge an die Voraussetzung der Weiterbildungsteilnahme zu koppeln.

Hier kann gewissermaßen der Kreis geschlossen werden, wenn die Tätigkeit als Lehrbeauftragte.r bei einer Neueinstellung an einer Universität auf die ansonsten verpflichtende Teilnahme an einer didaktischen Basisqualifizierung angerechnet werden kann. Wenn es darum geht, Lehrenden bereits während ihrer Ausbildung von Lehrkompetenzen die Gelegenheit zu geben, diese didaktisch zu reflektieren, wäre entsprechend auch diese berufliche Phase in den Blick zu nehmen.

Die schwere Erreichbarkeit der zweiten Gruppe – der Professor.innen – lässt sich über andere Herausforderungen erklären. Einerseits sind Professor.innen im besonderen Maße mit verschiedensten Aufgaben (Lehre, Forschung, Forschungsmanagement, Gremienarbeit u.a.) zeitlich eingebunden. Andererseits wird angemerkt, dass die „Freiheit der Lehre“ (VRL) mitunter als Grund dafür angeführt wird, nicht teilzunehmen. Insgesamt zeigt sich, dass es von manchen Vizerektoraten so wahrgenommen wird, dass Personalgruppen desto schlechter erreichbar sind, je weiter sie in der wissenschaftlichen Karriere vorangeschritten sind.

Die Weiter- und Ausbildung individueller Kompetenzen steht jedenfalls bei jüngeren Kolleg.innen noch stärker im Fokus, sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch in den Strukturen (z.B. über Didaktik als Teil von Qualifikationsvereinbarungen). Dies heißt jedoch nicht, dass sich Professor.innen nicht in „Lehrentwicklungsprozesse im Fachbereich durchaus federführend (was auch ihrer Rolle entspricht)“ einbringen würden (VRL). Das

⁸¹ s.o. 2.3.1. Personalstruktur und Lehrdeputat

⁸² So war ein Kurs zu dem „trockenen Thema“ (TN_Fokusgruppe) Lernergebnisorientierung sehr nachgefragt, da er einerseits kostenfrei war und die Teilnehmenden entscheiden konnten, ob sie das nachfolgende Peer-Feedback wahrnehmen.

⁸³ https://gutelehre.at/projekt?tx_gutelehre_default%5Baction%5D=show&tx_gutelehre_default%5Bcontroller%5D=Project&tx_gutelehre_default%5Bproject%5D=1687&cHash=6d462ad84069d3686fba991e03b8d63b (1.3.2023)

weist auf die notwendige Berücksichtigung unterschiedlicher rollen- und prozessbezogener Anforderungen in der Lehr- Lernentwicklung hin, auch wenn es z.B. um Gremien wie Curriculakommissionen, fakultäre oder universitätsweite Arbeitsgruppen geht.⁸⁴

Eine weitere Gruppe, die als schwierig erreichbar wahrgenommen wird, ist die der Studierenden. Hier wurde in den Befragungen angegeben, dies liege daran, dass sie erstens bisher kaum Zielgruppe von Weiterbildungsangeboten gewesen seien. Zweitens wird ihre Rolle in der Lehr-Lernentwicklung im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungsevaluationen gesehen. Diesbezüglich wird eine mitunter geringe Beteiligung als Herausforderung erachtet. In Bezug auf die Ansprache von Studierenden im Allgemeinen erweist sich zudem die Erreichbarkeit als Hürde, da E-Mails oft nicht gelesen würden.

Eine spezielle Problematik ergibt sich für medizinische Universitäten, da Ärzt.innen nach ihrer Fachärzt.innenausbildung oftmals die Universität verlassen. Sie lehren während ihrer Ausbildung, eine intensivere Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen ist in Hinblick auf ihre berufliche Laufbahn jedoch kaum relevant.

Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung sowie der dargelegten Bedeutung von Lehrerfahrung und persönlichem Austausch stellt sich die Frage, welche Formate als am vielversprechendsten erachtet werden, wenn es um die Unterstützung von Lehrenden in der Lehr-Lernentwicklung geht.

2.7.3. *Vielversprechende Unterstützungsformate*

Welche Formate werden von den befragten Vizerektoraten und den Lehrenden als besonders vielversprechend erachtet?⁸⁵ Die Ergebnisse weisen auf die Vielfalt und Bandbreite an Formaten hin, die notwendig sind, um Lehrende bedarfsorientiert begleiten und unterstützen zu können. Zudem wird durch die Hervorhebung von Lehrprojekten auch hier die Relevanz von Freiräumen für eine intensivere Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen verdeutlicht.

Wie sich in der Abbildung 12 zeigt, lassen die Antworten der Vizerektorate und der Lehrenden Übereinstimmungen wie auch Differenzen erkennen.

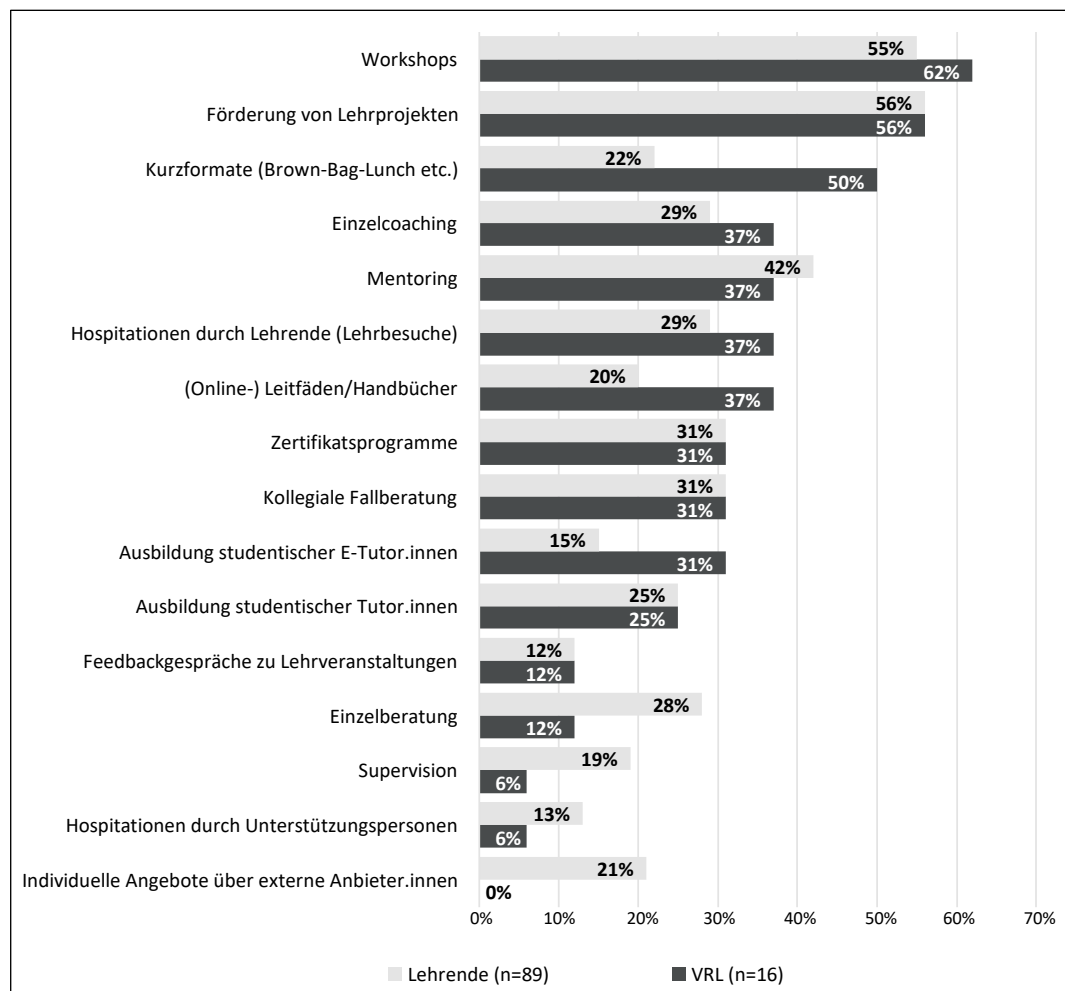
Im Folgenden werden erneut zuerst die Antworten der Vizerektorate und Lehrenden verglichen. Anschließend werden die einzelnen Formate, ausgehend von den Antworten in den verschiedenen Lehrendengruppen,⁸⁶ im Zusammenspiel reflektiert. Das Kapitel schließt ab mit einer Diskussion über das Spannungsfeld der Formate, das sich zwischen grundlegend notwendigen hochschuldidaktischen Basiskompetenzen zu Lehren und Lernen und den Praxisanforderungen von Lehrenden auftut.

⁸⁴ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

⁸⁵ Ebenso wie die Expertisen wurden sie aus den Dokumenten abgeleitet und die Befragten gebeten, maximal fünf Möglichkeiten auszuwählen.

⁸⁶ Stets unter Berücksichtigung, dass es sich um sehr kleine Fallzahlen handelt. Dazu wurden jeweils die drei höchsten prozentualen Anteile in den Gruppen betrachtet sowie keine Nennungen innerhalb einer Gruppe. Eine Übersicht der hier vertretenen Lehrendengruppen findet sich im Anhang.

Abbildung 12: Vielversprechende Formate der Unterstützung von Lehrenden



Starke Übereinstimmungen in beiden Gruppen

Wie von den Lehrenden, so wurden auch von den VRL *Workshops* sowie die *Förderung von Lehrprojekten* am häufigsten als vielversprechende Formate genannt. Workshops können im Zusammenhang mit den formalen einzelnen Kursen gesehen werden, die die Lehrenden absolviert und auch mehrheitlich als (sehr) hilfreich für die Lehr-Lernentwicklung erachten.⁸⁷ In Bezug auf Lehrprojekte zeigt sich hier jedoch ein anderes Antwortverhalten der Lehrenden als bei der Frage nach höheren finanziellen Mitteln z.B. für Lehrprojekte.⁸⁸ Für Lehrende sind sie kein Ersatz für eine Verbesserung der Personalsituation in der Lehre. Sie stellen vielmehr Freiräume dar, in denen Lehrende selbstbestimmt Lehr- und Lernszenarien ausprobieren und weiterentwickeln können. Sie werden entsprechend als besondere Freiräume zum Abschluss näher betrachtet.

Auch beim *Mentoring* besteht eine Übereinstimmung zwischen VRL und Lehrenden, wobei die Lehrenden diesem noch etwas mehr Bedeutung beimessen. Ebenso stimmen die Einschätzungen zu *Zertifikatsprogrammen* und *kollegialer Fallberatung* überein. Zusammengefasst als Peer-Formate können Mentoring, kollegiale Beratung und Hospitationen als wichtige Formate und entsprechend gemeinsam betrachtet werden.

⁸⁷ s.o. 2.7.1. Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenzen

⁸⁸ s.o. 2.1. Verbesserte Rahmenbedingungen zur Stärkung von Lehre

Starke Kontraste zwischen den Gruppen

Unterschiede finden sich in den Einschätzungen zu *(Online-)Leitfäden und Handbüchern*, denen Vizerektorate größere Bedeutung als die Lehrenden beimessen. Ebenso sind Kurzformate und die Ausbildung von E-Tutor.innen aus Sicht der Vizerektorate vielversprechender als aus Sicht von Lehrenden. Insbesondere die unterschiedliche Einschätzung zu den *Kurzformaten* überrascht angesichts dessen, dass Kurzformate eigentlich den Lehrenden mit ihren geringen zeitlichen Ressourcen entgegenkommen sollten.

E-Tutor.innen werden an einigen Universitäten auch dafür ausgebildet, Lehrende bei der Vorbereitung und Durchführung von digitalen Lehr- und Lernzenarien zu unterstützen. Unter den Vizerektoraten wird dies als vielversprechend erachtet, unter den Lehrenden hingegen weniger. Hier zeigt zudem ein Vergleich der Angaben der Lehrenden, dass nur ein Drittel der Nennungen von studentischen Tutor.innen auch eine Nennung von E-Tutor.innen bedeutet. Umgekehrt sind bei der Hälfte der Nennungen von E-Tutor.innen auch studentische Tutor.innen benannt. Dies deutet darauf hin, dass Lehrende einer allgemeinen Ausbildung mehr Bedeutung beimessen als einer spezialisierten. Grundsätzlich weisen die Angaben jedoch darauf hin, dass die Ausbildung von Tutor.innen wesentlich ist. *Supervision* wird selten, aber stärker von den Lehrenden betont – jedoch nicht in allen Personalgruppen.

Individuelle Angebote von externen Anbieter.innen werden, im Gegensatz zu den Lehrenden, von den VRL nicht einmal genannt. Hier dürfte sich zeigen, dass an einigen Universitäten im Rahmen der Personalentwicklung ein spezielles Budget für individuelle Weiterbildung neben dem bestehenden Programm vorgehalten wird.

Selten genannte Formate

Hospitationen mit Unterstützungspersonen werden eher seltener genannt, jedoch öfter von Lehrenden als von Vizerektor.innen. Das zeigt an, dass Lehrende nicht nur das Feedback von Kolleg.innen relevant finden, sondern mitunter auch von Personen, die sich schwerpunktmäßig mit Lehr-Lernentwicklung auseinandersetzen. Auch *Feedbackgespräche* zu Lehrveranstaltungen – sei es, um direkt qualitatives Feedback einzuholen oder um (quantitative) Lehrveranstaltungsevaluationen zu besprechen – werden seltener genannt, sowohl von Lehrenden als auch Vizerektoraten. Sie stellen demnach keine prioritären, aber durchaus ergänzende Formate dar.

Darüber hinaus wurde von den VRL und den Lehrenden ergänzend auf *Grundlagenkurse* zu digitalen Tools, kuratierte virtuelle *Selbstlernangebote* und flexibel verfügbare *asynchrone Materialien* (z.B. Videos, MOOCs) etwa zu OER und Datenschutz verwiesen. Andererseits wurden *maßgeschneiderte (externe) Begleitung* betont, die Teams von Lehrenden bei „heiklen“ Lehrentwicklungsprozessen“ (VRL) unterstützen. Dies deckt sich mit Ergänzungen, die auf *Vernetzungsangebote* verweisen, damit sich Lehrende – auch im unmittelbaren Kollegium – regelmäßig untereinander zu ihrer Lehre und mit Expert.innen austauschen und neue Ideen entwickeln zu können. Zu den ergänzten Vernetzungsaktivitäten zählt auch die Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen des Senats und des Rektorats.⁸⁹ Auf der Ebene der Lehre wird *Team-Teaching* hervorgehoben.

Die unterschiedlichen Priorisierungen sowie die Ergänzungen deuten bereits darauf hin, dass es weniger um die Bestimmung einer kleinen Anzahl von Formaten gehen kann, sondern vielmehr um ihr Zusammenwirken und eine adressat.innen- und kontextsensible Anpassung und Erweiterung.

Daher werden die einzelnen Formate im Folgenden integriert betrachtet. Näher betrachtet werden dabei vor allem maßgeschneiderte Angebote als Möglichkeit der Anpassung an Adressat.innen und Kontext, Zertifikatsprogramme aufgrund der anteilig geringeren

⁸⁹ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

Einschätzung als hilfreich für die Lehr-Lernentwicklung⁹⁰ sowie Lehrprojekte als besondere Freiräume.

Peer-Formate: Mentoring, Hospitationen und Kollegiale Fallberatung

Mentoring gehört zu den drei am häufigsten genannten vielversprechenden Formaten unter Lehrenden. Innerhalb der (kleinen) Gruppen der Befragten wurde es anteilig stärker von Senior Lecturers und Universitätsprofessor.innen/Assoziierten Professor.innen sowie wissenschaftlichen/künstlerischen Mitarbeiter.innen mit Doktorat hervorgehoben.

Eine mögliche Erklärung ist – ähnlich wie bei Studierenden-Mentoring-Programmen –, dass Mentoring in besonderem Maße auf einer zwischenmenschlichen Beziehung zweier Individuen beruht. Trotz des Ursprungs als Personalentwicklungsinstrument kommt es auch der traditionellen Idee universitärer Bildung nahe, in der es um die Kooperation von erfahrenen Personen (Mentor.in) und weniger erfahrenen Personen (Mentee) geht (Sloane/Fuge 2012: 106). Mentoring geht damit auch mit einer gewissen Vorbildfunktion einher. Entsprechend kann es im Zusammenhang mit der Hervorhebung von Peer-Austausch gesehen werden, der in der Ausbildung von Lehrkompetenzen mehrheitlich als (sehr) hilfreich erlebt wird.⁹¹

Dass Mentoring auf Resonanz unter Lehrenden stößt, ist nicht unbedingt neu. Erstens wird an den Universitäten Mentoring aktuell auch zunehmend in der Gestaltung der wissenschaftlichen Karriere eingesetzt, indem es als Teil von Qualifizierungsvereinbarungen auf Laufbahnstellen (d.h. Assistenzprofessor.innen) bzw. Entwicklungsvereinbarungen (mit dem Ziel Senior Lecturer/Scientist) aufgenommen wird. Hier steht jedoch nicht unmittelbar die Lehr-Lernentwicklung im Zentrum, sondern die regelmäßige Rücksprache in der Qualifizierungsphase für die, je nach Universität und Ausgestaltung in der Praxis, unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Aus dieser Perspektive müsste in Bezug auf Mentoring zur Unterstützung der Lehr-Lernentwicklung darauf geachtet werden, dass lehrbezogene Themen Raum erhalten bzw. Mentor.innen gefunden werden, die diesen Relevanz beimessen.

An an TU Graz wurde Mentoring als ein relevanter Ansatz in den im Rahmen von Lehre 2020 durchgeführten Dialoggruppen identifiziert (TU Graz 2019: 27) und eine entsprechende Plattform aufgebaut.⁹² Ein Beispiel für das Zusammenwirken von ersten Lehrerfahrungen, lehrbezogener Weiterbildung und Mentoring in der Doktorand.innen-Ausbildung stellt zudem das Lektor_innenprogramm der Akademie für bildende Künste dar. Dort werden Doktorand.innen in zwei Semestern systematisch begleitet.⁹³ Sie wirken an einer Lehrveranstaltung ihres.r Mentor.in mit, welche.r wiederum bei der Gestaltung des Lehrkonzepts der.des Mentees unterstützt. Zudem ist Coaching für die Mentor.innen integriert. An der Universität Linz wurden Mentoring – im Sinne einer Zusammenführung von erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrpersonen – und Hospitation in der hochschuldidaktischen Grundausbildung kombiniert (WB_17: 64).

Akteur.innen an den Universitäten heben hervor, dass Mentoring – auch für Studierende – Schulungen vorab benötigt, damit es erfolgreich sein kann. Diesbezüglich bleibt oft unklar, inwiefern nichtstudentische Mentor.innen bisher auf diese Aufgabe vorbereitet werden bzw. entsprechend, was sich bewährt hat.

⁹⁰ s.o. 2.7.1. Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenzen

⁹¹ siehe ebd.

⁹² https://gutelehre.at/projekt?tx_gutelehre_default%5Baction%5D=show&tx_gutelehre_default%5Bcontroller%5D=Project&tx_gutelehre_default%5Bproject%5D=547&cHash=24937427082e3b705056dbb41c0ea5c2 (1.3.2023)

⁹³ www.akbild.ac.at/de/universitaet/absolvent_innen/lektor_innenprogramm-fuer-doktorand_innen/ueber-das-programm (1.3.2023)

Hospitationen durch Lehrende wurden von Senior Lecturers und Scientists vergleichsweise stärker als besonders vielversprechend hervorgehoben, und auch die zwei befragten Projektmitarbeiter:innen waren sich einig, dass dies ein besonders vielversprechendes Format ist. Kollegiale Hospitationen finden sich z.B. im Lehrgang HSD plus an der Universität Salzburg⁹⁴ oder im Modul Praxisarbeit im Zertifikat Lehre an der Universität Innsbruck.⁹⁵ Zudem kooperieren Universitäten im Aufbau kollegialer Hospitation. So begleitete das Zentrum für Lehrkompetenz der Universität Graz die Veterinärmedizinische Universität bei der Einführung und Umsetzung.⁹⁶

Über Hospitationen ist direktes Peer-Feedback (zusätzlich zum Studierendenfeedback) möglich, wodurch sie „zehnmal so viel wie ein Kurz-Snack“ (TN_Fokusgruppe) bringen. Dabei kommt auch der Frage nach der passenden Zusammenführung der Peers Bedeutung zu. Während z.B. an der Universität für Bodenkultur kollegiale Hospitation an den (fachlich nahen) Partneruniversitäten im Netzwerk Euroleague for Life Sciences aufgebaut wird (WB_9: 159), gab es auch den Hinweis, dass eine Distanzierung vom Fachlichen durch fachfremde Hospitant:innen vorteilhaft sei. Dadurch gerate die Lehrperson nicht unter Druck, besondere Expertise in den Fachinhalten präsentieren zu müssen.

Hospitationen durch Unterstützungspersonen werden nur vereinzelt in allen Gruppen als besonders vielversprechend genannt, was im Zusammenhang mit der stärkeren Orientierung an Peers gesehen werden kann. Jedoch schätzen gleich viele der Lektor:innen sowohl Hospitation durch Lehrende als auch durch Unterstützungspersonen als besonders relevant ein. Ob dies tatsächlich auf einen besonderen Bedarf an hochschul- und/oder mediendidaktischem Expert:innenfeedback hinweist, wäre zu eruieren. Während einige Universitäten Hospitationen im Rahmen von Coachings thematisieren, werden an der Universität für Bodenkultur kollegiale Hospitation oder Hospitation durch Expert:innen für Hochschuldidaktik direkt als Möglichkeiten kommuniziert.⁹⁷

Kollegiale Fallberatung wird in allen Gruppen besonders vielversprechend erachtet, im Vergleich stärker innerhalb der (kleinen) Gruppen der Senior Lecturers und Senior Scientists, aber auch von den Universitäts- und Assoziierten Professor:innen. Bei näherer Betrachtung geht es Lehrenden vor allem um den Austausch und die Gespräche mit Peers über Lehrerfahrungen. Es geht zudem auch darum, sich lokal austauschen zu können. Austausch und Beratung in Gruppen wird an den Universitäten auf unterschiedliche Weise ebenfalls im Zuge der hochschuldidaktischen Lehrgänge ermöglicht, etwa über die Bildung von Kleingruppen wie an der Universität Linz (WB_17: 64). An der Universität Wien kann im Anschluss an die Basisqualifizierung an einem Praxiscoaching teilgenommen werden, um sich in einer Kleingruppe über die beruflichen Herausforderungen auszutauschen.⁹⁸ Außerhalb dieser Formate besteht die Herausforderung, die inhaltlichen und situativen Interessen von Lehrenden zu erfassen und entsprechende Peers und Peer-Gruppen zusammenzubringen. Hierbei zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen einer systematischen Begleitung und der Ermöglichung niederschwelliger kollegialer Formate.

Eine Ergänzung von Peer-Formaten besteht im *Team-Teaching*. Dieses kann – neben Hospitationen – einerseits dem Training neuer Kolleg:innen dienen. Andererseits wird es im „interdisziplinären Kontext sehr hilfreich und wichtig“ (TN_Lehrendenbefragung) erachtet. Ebenso finden sich Beispiele, in denen mit einem.r Kolleg:in mit dem Schwerpunkt im

⁹⁴ www.plus.ac.at/personalentwicklung/lehrgang-hochschuldidaktik/lehrgang-hsd/inhalte/ (1.3.2023)

⁹⁵ www.uibk.ac.at/personalentwicklung/lehrkompetenz/zertifikat.html (1.3.2023)

⁹⁶ https://gutelehre.at/projekt?tx_gutelehre_default%5Baction%5D=show&tx_gutelehre_default%5Bcontroller%5D=Project&tx_gutelehre_default%5Bproject%5D=1307&cHash=e46a25bba38139579a0a27915edb1f45 (1.3.2023)

⁹⁷ <https://boku.ac.at/lehrentwicklung/e-learning-und-didaktik/themen/didaktik/service-zur-lehrkompetenz/hospitation/expertinnenhospitation> (1.3.2023)

⁹⁸ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktische-qualifizierung/praxiscoaching/> (1.3.2023)

Bereich Digital Teaching/Learning eine Lehrkooperation gebildet wurde, was ebenfalls als eine sehr wertvolle gegenseitige Ergänzung betrachtet wird. Team-Teaching hat demnach das Potenzial, auf kollegialer Ebene Expertisen zu bündeln und darüber zu einer sowohl fachlichen als auch didaktischen Verbesserung von Lehrveranstaltungen zu führen.

Supervision kann sowohl in Verbindung mit kollegialen Formaten als auch Einzelberatung oder -coaching (siehe unten) betrachtet werden. Sie hat vor allem in klient.innenzentrierten Berufen bzw. Professionsdisziplinen wie Psychotherapie, Medizin oder Lehramt Bedeutung und ist durch eine Anleitung durch ausgebildete Supervisor.innen gekennzeichnet. Es geht dabei um den professionellen und reflektierten Umgang mit beruflich herausfordernden Situationen. An den Universitäten findet sich *Supervision* bisher vor allem in Bezug auf Studierende – sowohl als fachliche *Supervision*, z.B. von Fachtutor.innen durch Fachlehrende, von Fachbetreuer.innen und Doktorand.innen⁹⁹ als auch im Rahmen lehrbezogener Programme für Studierende: im Lehramt Mathematik¹⁰⁰ oder für Studierende im klinischen Alltag.¹⁰¹ Daneben wird *Supervision* im Lehrgang HSD plus in Form von „betreute[n] und supervidierte[n] Lehrveranstaltung[en]“ (Universität Salzburg 2020: 7), die abgehalten werden müssen und von Peer-Hospitalation begleitet werden, erwähnt. Dass *Supervision* vergleichsweise öfter in den (kleinen) Gruppen von Lektor.innen und wissenschaftliche Mitarbeiter.innen mit Doktorat genannt wurde, könnte auf einen Unterstützungsbedarf im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Perspektive an der Universität oder – analog zum Mentoring – eine fachliche *Supervision* im Sinne einer Ansprechperson hinweisen. Neben der notwendigen näheren Klärung dieses spezifischen Formats wird eine Umsetzung von den Akteur.innen an den Universitäten als schwierig erachtet, da es ressourcenintensiv ist.

Einzelberatung und -coaching

Einzelberatung und -coaching können unter dem Aspekt der individuellen professionellen Unterstützung und Begleitung gesehen werden, wobei Beratung auch kurzfristig sein kann und z.B. Hinweise oder Informationen bei konkreten Fragen weitergegeben werden. Coaching impliziert meist mehrere Termine bzw. eine gemeinsame Bearbeitung von einem oder mehreren Anliegen. Sie können jedoch ineinander übergehen, indem in einer Beratung komplexere Anliegen identifiziert und intensiver bearbeitet werden.

Unter den Lehrenden werden beide Formate etwa gleich stark als vielversprechend erachtet, während die Vizerektorate Coaching als relevanter herausstellen.

Einzelberatung wurde stärker in der (kleinen) Gruppe der Senior Scientists und Senior Lecturers betont, *Einzelcoaching* hingegen weniger. Dieses wurde häufiger von den wissenschaftlichen/künstlerischen Mitarbeiter.innen mit Doktorat genannt. Universitätsprofessor.innen und Assoziierte Professor.innen heben beides gleichermaßen hervor. Es zeigt sich damit ein Bedarf an Ansprechpersonen, die bei individuellen oder fachspezifischen Fragen beraten können mit einer Option von Coaching.

An den Universitäten finden sich – je nach Organisationseinheiten und Ansprechpartner.innen – beide Formate zum Thema Lehren und Lernen (mit digitalen Medien). So bietet die Dienstleistungseinrichtung Lehrinnovation und Digitale Kompetenzentwicklung an der Universität Krems Beratung zur Gestaltung von digitalen und

⁹⁹ Konzeptionell erarbeitet im Rahmen des Kooperationsprojektes „Advancing Supervision for Artistic Research Doctorates“ unter Beteiligung der Akademie der bildenden Künste siehe: <https://advancingsupervision.eu/> (1.3.2023)

¹⁰⁰ <https://mmf.univie.ac.at/supervision/> (1.3.2023)

¹⁰¹ <https://teachingcenter.meduniwien.ac.at/unsere-abteilungen/medizindidaktik/zertifikatsprogramm-medizinische-lehre-wien-mlw/supervision-fuer-studierende-im-klinischen-alltag/> (1.3.2023)

hybriden Lehr- und Kollaborationsprojekten an.¹⁰² An der Universität Graz werden sowohl hochschuldidaktische Beratung als auch Coaching angeboten¹⁰³. An der TU Graz werden individuelle Coachings zur Erarbeitung oder Überarbeitung von konkreten Lehrveranstaltungskonzepten sowie mediendidaktische Beratung zum Teil in Kooperation mit Lehr- und Studienentwicklung und der Teaching Academy durchgeführt.¹⁰⁴ An anderen Universitäten stehen nicht für alle Formate interne Ansprechpartner:innen direkt zur Verfügung. So wird – wie an der TU Wien¹⁰⁵ – mediendidaktische Beratung intern, hochschuldidaktische Beratung jedoch über externe Expert:innen angeboten. An der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien kann Coaching zur Gestaltung digitaler Lehre beantragt werden.¹⁰⁶

Inwiefern die unterschiedliche Verortung eine organisatorische und/oder zeitliche Hürde darstellt, sich mit einem Anliegen an ein:e Expert:in zu wenden, kann hier nicht beantwortet werden. Ausgehend von den knappen Zeitressourcen sollte es Lehrenden jedoch nicht erschwert werden, schnell eine passende Ansprechperson zu finden – wie es zum Beispiel an vielen Universitäten über einen First Level Support in der IT ermöglicht wird – und eine zügige Anliegensklärung zu erreichen.

(Online-) Leitfäden/Handbücher

Im Zuge der Pandemie wurden an Hochschulen nicht nur virtuelle Austauschformate initiiert, sondern auch die Webpräsenzen angepasst, weitere Informationskanäle eingerichtet und Tutorials erstellt oder weiterentwickelt, um Lehren und Lernen auf Distanz zu unterstützen. So hat z.B. die Universität Wien ihren OER- „Infopool besser lehren“¹⁰⁷ ausgebaut. An der WU Wien existiert seit 2010 die Teaching & Learning Academy¹⁰⁸ ebenfalls als OER-Methoden- und Ideenpool. Neben Informationen zur Lehre allgemein und an der WU werden auch Methoden vorgestellt. Die TU Wien hat ein E-Didaktisches Nachschlagewerk¹⁰⁹ sowie einen Konzeptkatalog zur Durchführung digitaler Prüfungen¹¹⁰ als Wiki erarbeitet.

Andere Universitäten setzen vor allem auf das Intranet. So hat die Universität Linz einen eigenen Bereich zum Thema Hochschuldidaktik und Online-Lehre aufgebaut (WB_17: 65). In vielen Fällen haben Universitätsangehörige Zugriff auf eine Vielfalt an *(Online-)Leitfäden und Handbüchern*, die auch Wissen zu lehrbezogenen Themen bündeln. In diesen geht es auch z.B. um rechtliche Richtlinien, Qualitätsentwicklung, Betriebsvereinbarungen, asynchronen oder synchronen virtuellen Lehr- und Lernszenarien, Online-Prüfungen oder Diversität.

Den Universitätsangehörigen stehen somit zahlreiche aufbereitete Informationen auch online zur Verfügung. Für die Lehrenden stellen Leitfäden und Handbücher jedoch ein weitaus weniger vielversprechendes Unterstützungsformat dar als für Vizerektorate, und eher in der (kleinen) Gruppen der Senior Lecturers sowie – etwas weniger – der wissenschaftlichen/künstlerischen Mitarbeiter:innen mit Doktorat. Wie bei den Anlässen zur

¹⁰² <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/service/lehrinnovation-und-digitale-kompetenzentwicklung.html> (1.3.2023)

¹⁰³ <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/hochschuldidaktische-beratung-und-lehrcoaching/> (1.3.2023)

¹⁰⁴ <https://www.tugraz.at/oe/lehr-und-lerntechnologien/services/mediendidaktische-beratung> (1.3.2023)

¹⁰⁵ <https://www.tuwien.at/studium/lehren-an-der-tuw/hochschuldidaktik/beratung> (1.3.2023)

¹⁰⁶ <https://www.mdw.ac.at/zfw/lehreentwickeln/unterrichtendigital/#Beratung%20und%20Coaching%20zur%20Gestaltung%20digitaler%20Lehre> (1.3.2023)

¹⁰⁷ <https://infopool.univie.ac.at/startseite/> (1.3.2023)

¹⁰⁸ <https://learn.wu.ac.at/open/tlac/> (1.3.2023)

¹⁰⁹ <https://colab.tuwien.ac.at/pages/viewpage.action?pagelId=53477381> (1.3.2023)

¹¹⁰ <https://colab.tuwien.ac.at/display/DLGP/Digital+Teaching+and+Learning+Good+Practice> (1.3.2023)

Weiterentwicklung deutlich wurde, nutzen die Befragten aber durchaus intensiv Wissensressourcen, die sie im World Wide Web finden.¹¹¹ Für die Universitäten ist dies nachvollziehbarerweise eine Möglichkeit, Transparenz über Prozesse herzustellen und viele Lehrende gleichzeitig zu erreichen. Die häufigere Nennung der anderen Formate verweist jedoch auf einen Bedarf an persönlicher Unterstützung.

Workshops und Kurzformate

Workshops werden als besonders vielversprechende Formate zur Unterstützung Lehrender hervorgehoben, allerdings etwas weniger in den (kleinen) Gruppen der Senior Lecturers und den Assistenzprofessor:innen. Diese wiederum heben im Vergleich stärker als die anderen Gruppen Kurzformate (z.B. Brown-Bag-Lunches) hervor. Dies könnte wiederum auf den Zeitfaktor verweisen, der insbesondere Senior Lecturers betrifft – und zwar nicht aufgrund von Forschung, sondern Lehre. Überraschend ist diesbezüglich, dass nur 17 % der Universitätsprofessor:innen Kurzformate als besonders vielversprechend erachten. Hier könnte durchaus von Belang sein, dass es sich um Lehrengagierte handelt, die sie als gute Ergänzung, jedoch als nicht gleichermaßen vielversprechend sehen, um Lehr-Lernentwicklung zu fördern.

Ein Beispiel für Kurzformate sind 30-minütige Vorträge mit anschließender Diskussion im Rahmen des Formats „High Noon – Didaktik zu Mittag“ an der Universität Graz.¹¹² Dieses „stößt bei Lehrenden weiterhin auf sehr großes Interesse“ (WB_14: 44) und wird zudem über einen Podcast dokumentiert. Beispiele für Workshops finden sich in der inhaltlich variierenden Didaktik-Werkstatt – zum Beispiel zu Visualisieren, Kommunizieren, Motivieren – der Steirischen Hochschulkonferenz. Diese besteht aus einer Reihe von Kurz-Workshops für alle Hochschullehrenden der Steiermark und kann mit einem Zertifikat abgeschlossen werden.¹¹³

Die Frage nach Zeitressourcen von Lehrenden spielt in der Diskussion um Kurzformate eine besondere Rolle. Erstens liegen an den Universitäten mitunter sehr unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf Kurzformate vor. Während sie an einer Universität sehr gut nachgefragt sein können, stoßen sie an einer anderen wesentlich weniger auf Resonanz als längere Workshops. In einem anderen Fall konnten 15–20-minütige Formate keine hohe Teilnehmendenzahl erreichen, längere Formate jedoch ebenso wenig. Damit wird auch die grundsätzliche Frage nach der Dauer von z.B. Workshops aufgeworfen. So sind Halbtagsangebote an einigen Universitäten beliebter, da die Schwelle geringer ist als bei einem Ganztagsangebot – auch bei Online-Kursen. An anderen Universitäten werden Halbtagsangebote weniger gut angenommen als Ganztagsangebote.

Hier scheint neben der Arbeitsbelastung allgemein der Zeitpunkt eine Rolle zu spielen, ebenso wie bei Online-Formaten der „Ermüdungsfaktor“ (TN_Fokusgruppe) nach der Pandemie. Dies zeigt, dass es zahlreiche Faktoren geben kann, die über die *Resonanz* von kürzeren Impulsen oder längeren Workshops entscheiden. Diesen könnte entsprechend näher nachgegangen werden. Zweitens werden auch kürzere Workshops hinterfragt. Dabei wird das Risiko gesehen, dass diese nur nachgefragt werden, um formal nachzuweisen, dass eine Pflicht erfüllt wurde. Kurzformate und längere Formate widersprechen sich jedoch nicht. So sind bspw. „learning snacks“ (TN_Fokusgruppe) durchaus für einzelne Aspekte oder abgrenzbare Themen sinnvoll, da sie auch leichter integriert werden können. Es geht demnach um eine Balance zwischen fundierten und längeren sowie niederschweligen Formaten, um Lust auf die Teilnahme zu machen.

¹¹¹ s.o. 2.6.1 Anlässe zur Weiterentwicklung

¹¹² <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/high-noon-didaktik-zu-mittag/> (1.3.2023)

¹¹³ <https://www.steirischerhochschulraum.at/didaktik-werkstatt/> (1.3.2023)

Wesentlich aus Sicht der Akteur.innen ist es, dass eine regelmäßige, nicht nur punktuelle Reflexion des eigenen Lehrhandelns ermöglicht wird, wofür sich kürzere, aber länger gestreckte Formate eignen könnten. Wenn jedoch angestrebt ist, im Sinne von Wenger (z.B. 2010) – eine *community of practice* (TN_Fokusgruppe) – d.h. eine Identifikation als Gruppe von Lehrenden – zu fördern, seien längere zusammenhängende Einheiten notwendig, da dies nach internationalem Forschungsstand zwei bis drei Tage braucht. Es zeigt sich, dass hier auch aus Sicht der Expert.innen kein Konsens besteht und zudem unterschiedliche Erfahrungen an den Universitäten gemacht werden. Dies zeigt an, dass sowohl ein weiterer Austausch als auch weitere Forschung – ausgehend von den jeweiligen Zielsetzungen der Unterstützungsformate – notwendig sind.

Workshops weisen zudem auf den Praxisbezug hin, der stets als notwendig hervorgehoben wird.

Ausbildung studentischer E-Tutor.innen und Tutor.innen/Berater.innen

Die Ausbildung studentischer Tutor.innen/Berater.innen wurde insbesondere innerhalb der (kleinen) Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter.innen ohne Doktorat betont, aber auch in den anderen Gruppen als vielversprechende Formate genannt. E-Tutor.innen werden insgesamt seltener, aber ebenfalls in allen Gruppen genannt. Unter Lektor.innen und Senior Lecturers werden jedoch beide Formate seltener hervorgehoben, wobei Lektor.innen auch nicht von einer Unterstützung durch ausgebildete Tutor.innen profitieren können.

Tutor.innen leisten einen wesentlichen Beitrag zur universitären Lehre und werden durchgehend als notwendige Unterstützung genannt. So werden die Studierenden im Skills Lab der Medizinischen Universität Innsbruck vor allem von Tutor.innen betreut.¹¹⁴ Entsprechend werden eine Vergütung als studentische.r Mitarbeiter.in oder eine Anrechnung von ECTS als wesentlich erachtet. Es besteht somit grundsätzlich Übereinstimmung, jedoch wird eine grundlegende und nicht auf digitale Medien spezialisierte Ausbildung für wichtiger von den Lehrenden erachtet. Hier erweisen sich zwei Aspekte als relevant. Zum einen geht es darum, studentische Initiativen zum Lernen zu unterstützen wie z.B. das Tutor.innen-Netzwerk an der Medizinischen Universität Innsbruck, in dem sich Studierende gegenseitig beim Erlernen praktischer Fähigkeiten unterstützen.¹¹⁵ Zum anderen geht es um eine didaktische Ausbildung. Berücksichtigt man, dass dies die ersten Lehrerfahrungen des potenziellen wissenschaftlichen Nachwuchses sind, so kann die Bedeutung kaum überschätzt werden.

Wie unter Peer Learning und Teaching bereits angesprochen, ist eine didaktische Ausbildung von Tutor.innen an wenigen Universitäten fest verankert. Zum einen findet sich eine Kooperation im Tutor.innen-Programm als freies Wahlfach zwischen der Universität Graz, der Universität München und der Veterinärmedizinischen Universität Wien, das die Grundlagen universitärer Lehre, E-Learning und Wissenstransfer umfasst (WB_21: 84). An der Universität Wien wird eine Basisausbildung für Tutor.innen unter Berücksichtigung fachlicher Besonderheiten realisiert.¹¹⁶ Dies wird erweitert um eine Qualifizierung für studentische Multiplikator.innen, in der diese weitere Kompetenzen als Lernbegleiter.innen ausbilden und sich zudem vernetzen können.¹¹⁷ Ziel ist entsprechend nicht nur Methodenwissen, sondern auch eine Reflexion über universitäres Lernen.

¹¹⁴ <https://www.i-med.ac.at/skills-lab/> (1.3.2023)

¹¹⁵ <https://skalpell.at/index.php/oeh-trainingszentrum-menu/team> (1.3.2023)

¹¹⁶ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/qualifizierung-fuer-studentische-multiplikatorinnen/basisausbildung-fuer-tutorinnen-und-studienassistentinnen/> (1.3.2023)

¹¹⁷ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/qualifizierung-fuer-studentische-multiplikatorinnen/quam-qualifizierung-fuer-studentische-multiplikatorinnen/> (1.3.2023)

Die Ausbildung von E-Tutor.innen ist stärker an den Universitäten verbreitet. Dies ist keineswegs unerheblich, da sie digitalen und didaktischen Kompetenzerwerb ermöglichen.¹¹⁸ Ob dies mit einem höheren Interesse der Studierenden zusammenhängt, lässt sich nicht sagen, jedoch ist der Unterschied deutlich.

Unabhängig von Ausbildungsprogrammen ist dennoch eine Vorbereitung der Begleitung von Lehrenden notwendig, die auch die fachliche Qualität sicherstellen. Ab wann dies zu einer potenziellen Belastung für Lehrende wird statt einer Entlastung in und Bereicherung von Lehre, ist eine Frage, der ebenfalls nachgegangen werden sollte. Offen ist auch eine Anbindung an die Strukturen der Qualitätssicherung, wie sie z.B. über Lehrveranstaltungsevaluationen hergestellt wird. Wie bei Lehrenden insgesamt gilt es jedoch auch in Bezug auf Tutor.innen, zugleich studentische Initiativen und Wünsche aufzugreifen und ihnen Freiräume zur konkreten Ausgestaltung zu geben, sowie sie – gemessen an ihrer Studienzeit – angemessen auf ihre jeweilige Tätigkeit vorzubereiten und eine Reflexion über die Spezifika universitären Lernen zu ermöglichen. Zudem spielt ebenfalls Zeit eine Rolle, da Studierende nur eine begrenzte Zeit an einer Universität studieren und dies in der Gestaltung der Aus- und Weiterbildungsangebote berücksichtigt werden muss.

Feedbackgespräche zu Lehrveranstaltungen

Feedbackgespräche zu Lehrveranstaltungen sind vereinzelt in den Gruppen zu finden, innerhalb der (kleinen) Gruppen der Assistenzprofessor.innen und Senior Scientists werden sie gar nicht als besonders vielversprechendes Format genannt.

In den Konkretisierungen der Lehrenden werden einerseits *Kolleg.innen*, spezifiziert als didaktisch erfahrene Personen des Faches, Personen, mit denen gemeinsam eine Lehrveranstaltung umgesetzt wurde sowie Vertrauenspersonen hervorgehoben. Andererseits werden *Studierende* inklusive Tutor.innen genannt. Vorgesetzte werden nur zweimal erwähnt. Es geht Lehrenden demnach hauptsächlich um Feedback von direkt Involvierten sowie von Personen, die fachlich kompetent und wohlwollend wahrgenommen werden.¹¹⁹

Maßgeschneiderte Angebote und individuelle Angebote über externe Anbieter.innen

Individuelle Angebote über externe Anbieter.innen wurden von den Vizerektoraten nicht als vielversprechend markiert. Innerhalb der (kleinen) Gruppen der Lektor.innen werden sie anteilig stärker hervorgehoben. Welche Angebote dies umfasst, wird nicht erläutert. Jedoch könnte es auf die notwendige zeitliche Flexibilität hindeuten, die sich ggf. darüber leichter erreichen lässt oder darauf, dass eine Teilnahme an bestehenden Angeboten nicht möglich ist bzw. ein entsprechendes Format oder Thema nicht an der entsprechenden Universität abgedeckt wird.

Es weist grundsätzlich auf die Herausforderung hin, relevante Formate (und Themen) zu identifizieren und adressat.innenorientiert zu gestalten. Hier gewinnt auch die Ergänzung von *maßgeschneiderten Formaten* an Relevanz, die sowohl der Vielfalt der Universitätstypen, der Fächer und der Lehrenden entgegenkommen. Je nach Größe muss aufgrund der vielen verschiedenen Institute und Disziplinen eine mehr oder weniger schwierig zu erreichende Balance zwischen Heterogenität und Homogenität gefunden werden. Der Vielfalt kann unterschiedlich begegnet werden, z.B. über die erwähnten fakultätsspezifischen Anteile in Lehrgängen wie an der Universität Linz oder der Universität Wien.¹²⁰ An anderen Universitäten wird (zudem) explizit darauf hingewiesen, dass spezifisch

¹¹⁸ s.u. 2.8.8. E-Didaktik und digitale Lehr- und Lernformate und -materialien

¹¹⁹ s.o. 2.6. Offenheit und Lernbereitschaft

¹²⁰ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktische-qualifizierung/basisqualifizierung/> (1.3.2023)

abgestimmte lehrbezogene Angebote erarbeitet werden können – für mehrere Lehrende z.B. auf Ebene der Institute/Departments wie z.B. an der TU Wien¹²¹, der Universität Bodenkultur¹²² oder der Universität Wien¹²³. Gerade an großen Universitäten lohnt es sich auch aus dieser Perspektive, den Fokus auf kleinere Einheiten zu richten.¹²⁴ So wird vorgeschlagen, im Sinne einer aufsuchenden Beratung diese auch lokal anzubieten. Ein Beispiel für ein aufsuchendes Format stellt z.B. das der Schreibmentor.innen an der Universität Wien dar, die an allen teilnehmenden Instituten einmal pro Woche 1,5-stündige Schreibgruppen anbieten.¹²⁵

Der Blick kann sich zudem auf noch kleinere Einheiten wie der Arbeitsgruppen richten, in denen über Module verbundene Lehrende durch externe Coaches begleitet werden. Solch ein Ansatz kann an zwei Universitäten nachvollzogen werden. So werden ausgehend von Programmevaluationen im mehrtägigen Programm Lab der Wirtschaftsuniversität Lehrende, die gemeinsam in einem Masterprogramm lehren, durch ein externes Coaching in der gemeinsamen Bearbeitung didaktischer Fragen begleitet (WB_22: 62 f.). Von einem ähnlichen Format wird an der Universität Graz im Masterstudium Plus berichtet.¹²⁶

Ausgehend von Trowlers Konzept der Teaching and Learning Regimes (2019) könnte gerade solch ein Fokus besonders vielversprechend sein, da darüber der Blick stärker auf die Ebenen – wie Arbeitsgruppen – gerichtet werden kann, auf der Lehrpraxis ausgehandelt wird.

Zertifikatsprogramme

Zertifikatsprogramme wurden in allen Lehrendengruppen als vielversprechende Formate von 28 Personen genannt, jedoch seltener in der (kleinen) Gruppe der wissenschaftlichen/künstlerischen Mitarbeiter.innen ohne Doktorat und der Senior Scientists.

Auffällig ist erstens, dass 40 Prozent, d.h. 24 der 60 Lehrenden, die selbst ein Zertifikatsprogramm absolviert haben, dieses auch als besonders vielversprechend markierten.¹²⁷ Dahingegen trifft dies nur auf vier Personen zu, die keine Erfahrung mit Zertifikatsprogrammen haben. Dies weist darauf hin, dass die eigene Teilnahme den Blick verändert. Zweitens werden sie vor allem als besonders vielversprechend erachtet, wenn sie – wie von 21 Personen – als (sehr) hilfreich eingeschätzt werden. Nun lässt dies keinen Rückschluss auf die Art und die Gestaltung oder gar die Hochschule zu. Jedoch macht es grundsätzlich darauf aufmerksam, dass es auch darauf ankommt, dass ein Format auf die Personen abgestimmt und „gut gemacht wird“ (TN_Fokusgruppe). Damit richtet sich der Blick sowohl auf die Inhalte, die Bedarfe und Interessen der Teilnehmenden als auch die Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden sowie der Gestalter.innen.¹²⁸

Zertifikatsprogramme implizieren eine (lange) zeitliche Verpflichtung, die Lehrende nicht eingehen möchten oder können, wobei mitunter der Eindruck entsteht, dass bei der Länge von Zertifikatsprogrammen „übertrieben wird“ (TN_Fokusgruppe). An den Universitäten

¹²¹ www.tuwien.at/studium/lehren-an-der-tuw/hochschuldidaktik/massgeschneiderte-angebote (1.3.2023)

¹²² <https://boku.ac.at/lehrentwicklung/e-learning-und-didaktik/themen/didaktik/service-zur-lehrkompetenz/fortbildungen/individuelle-department-fortbildungen> (1.3.2023)

¹²³ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktische-qualifizierung/massgeschneiderte-lehrentwicklung/> (1.3.2023)

¹²⁴ s.o. 2.5. Wertschätzung von Lehre auf allen Ebenen

¹²⁵ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/waehrend-des-studiums/schreibmentoring/> (1.3.2023)

¹²⁶ <https://www.uni-graz.at/de/studium/rund-ums-studium/masterstudium-plus/> (1.3.2023)

¹²⁷ s.o. 2.7.1. Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenzen

¹²⁸ zum Zusammenspiel siehe zum Beispiel Edith Kröber (2010)

selbst finden sich unterschiedliche hochschuldidaktische Angebote, die mit einem Zertifikat abgeschlossen werden können und sich sowohl in Bezug auf Inhalt und zeitlichen Umfang als auch Zielgruppen unterscheiden. Andere planen ein solches, wie die TU Wien (LV_7: 15). In einigen wird kooperiert, wie die Universität Salzburg mit der Universität Mozarteum Salzburg und der Paracelsus Medizinische Universität im Lehrgang HSD plus¹²⁹, wobei die Universität Mozarteum auch ein eigenes Programm zu Hochschuldidaktik in den Künsten ausbaut (EP_18: 21). Nicht zuletzt gibt es neben der erwähnten Didaktik-Werkstatt, die mit einem Zertifikat beendet werden kann, den gemeinsamen Zertifikatskurs eDidactics der Steirischen Hochschulkonferenz im Umfang von neun Modulen.¹³⁰

Viele haben ihr Angebot modularisiert wie die TU Graz in ihrem Qualifizierungsprogramm Teaching Academy, wobei hier jedes Modul mit einem Zertifikat abgeschlossen werden kann.¹³¹ Zudem wird differenziert zwischen Pflicht- und Wahlmodulen wie im Zertifikatsprogramm Medizinische Lehre Wien¹³² oder Medizindidaktik an der Medizinischen Universität Innsbruck¹³³ und/oder Erfahrungsstufen – wie das Expert-Modul an der TU Graz oder der Universität Wien mit ihrem Zertifikatskurs Teaching Competence Plus für erfahrene Lehrende ab dem Doktorat.¹³⁴

Es zeigt sich, dass auf den Bedarf an Flexibilität unter den Lehrenden eingegangen wird, indem z.B. unterschiedliche Erfahrungsstufen definiert, inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Wahlpflichtmodulen ermöglicht werden und/oder Module jeweils mit einem Zertifikat abgeschlossen werden können. Mehrere umfassen vor allem kollegiale Hospitation, in der die teilnehmenden Lehrenden gegenseitig (mehrmals) hospitieren wie im Zertifikatsmodul im Zertifikat Lehre an der Universität Graz¹³⁵ oder im Basiszertifikat Hochschullehre der Universität Bodenkultur.¹³⁶

Besonders in den Aufbauprogrammen der Zertifikatskurse, die sich entweder an der Lehrerfahrung oder der Absolvierung vorheriger Module orientieren, ist die Arbeit an eigenen Lehrkonzepten/-projekten vorgesehen, die im Rahmen der Kurse Zeit für die Arbeit an der eigenen Lehre als Projekt sowie der wissenschaftlichen Reflexion vorsehen – z.B. an den Universitäten Wien¹³⁷ oder der TU Graz.¹³⁸ An einigen werden dabei auch explizit Veröffentlichungen/die Vorstellung in der Universität nachvollziehbar.¹³⁹ Lehrprojekte können jedoch an einigen Universitäten auch unabhängig von Zertifikatsprogrammen gefördert werden. Die Förderung von Lehrprojekten stellt dabei sowohl für die Vizerektorate als auch die Lehrenden eines der vielversprechendsten Formate dar.

¹²⁹ <https://www.plus.ac.at/personalentwicklung/lehrgang-hochschuldidaktik/lehrgang-hsd/> (1.3.2023)

¹³⁰ https://edidactics.at/?page_id=21 (1.3.2023)

¹³¹ <https://www.tugraz.at/studium/lehre-an-der-tu-graz/services-fuer-lehrende/hochschuldidaktik> (1.3.2023)

¹³² <https://teachingcenter.meduniwien.ac.at/unsere-abteilungen/medizindidaktik/> (1.3.2023)

¹³³ https://www.i-med.ac.at/studium/fort_weiterbildung/medizindidaktik.html (1.3.2023)

¹³⁴ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktische-qualifizierung/zertifikatskurs/> (1.3.2023)

¹³⁵ <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/zertifikat-lehre/> (1.3.2023)

¹³⁶ <https://boku.ac.at/lehrentwicklung/e-learning-und-didaktik/themen/didaktik/service-zur-lehrkompetenz/basiszertifikat-hochschullehre-bzh> (1.3.2023)

¹³⁷ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktische-qualifizierung/zertifikatskurs/> (1.3.2023)

¹³⁸ <https://www.tugraz.at/studium/lehre-an-der-tu-graz/services-fuer-lehrende/hochschuldidaktik> (1.3.2023)

¹³⁹ s.u. 3.2. Forschende und forschungsbegleitete Lehr-Lernentwicklung

2.7.4. Lehrprojekte als besondere Freiräume

„Ein gestresster Geist kann nicht kreativ nachdenken.“
(TN_Lehrendenbefragung)

Die Förderung von Lehrprojekten ist ausgehend von der Gesamteinschätzung nicht überraschend bei allen Lehrendengruppen besonders stark vertreten. Diese können im Zusammenhang mit Freiräumen gesehen werden, in denen Lehrende und Studierende innovative Lehr- und Lernszenarien erproben können. Nach diesen wurden sowohl die Vizerektorate als auch die Lehrenden an ihren Universitäten gefragt. Als wesentlich erweisen sich hier für Lehrende neben der *Freiheit der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten* *offizielle Freiräume mit personeller Unterstützung, physische Räume* sowie *Unterstützung auf Universitätsebene und (ermöglichte) Weiterbildung*.

Die meisten Antworten der Lehrenden auf die offen gestellte Frage, stimmten vorerst pessimistisch. Nicht nur, dass einige Befragte angeben, dass sie es einfach nicht wissen, deutete ein hoher Anteil an Antworten auf *kaum vorhandene Freiräume* hin. Dabei wird zum einen die Arbeitsbelastung angeführt, die dazu führt, dass Engagement in die Freizeit verlegt werden muss.¹⁴⁰ Zudem entsteht mitunter der Eindruck, dass „stets gefordert, aber nicht hinreichend (finanziell und personell) unterstützt wird“ (TN_Lehrendenbefragung).

Hingegen gaben die meisten Vizerektorate verschiedene Freiräume an und ergänzten dies um Veranstaltungsreihen zur Ideensammlung zu motivierender Lehr- und Lernumgebung und entsprechenden Freiräumen durch Lehrende und Studierende oder Ideenwettbewerbe zur Lehre der Zukunft ausgehend von den Erfahrungen in der Pandemie unter Studierenden. Nur drei gaben dezidiert an, dass es an ihrer Hochschule derzeit keine expliziten Freiräume gibt. Einerseits wird dort bedauert, dass es keine Form oder Regelung gibt und die jeweiligen Abteilungen dies zusätzlich zu ihren Aufgaben leisten müssen. Andererseits wird betont, dass Freiräume von den Einzelpersonen selbst geschaffen werden müssen und Vizerektorate diesbezüglich motivieren können, „die eigene Lehre als Experimentierplattform zu verwenden“ (Vizerektor.in). Daneben werden verschiedene Ansätze dargelegt, wie solche Freiräume geschaffen werden. Dabei zeigt sich, dass Lehrende durchaus unterschiedliche Erfahrungen machen.

Individuelle Gestaltungsmöglichkeiten

Insbesondere in Bezug auf Studierende werden die Erprobung in freien Wahlfächern mit entsprechender Unterstützung oder konkrete Lehrgänge als Möglichkeiten zur Erprobung innovativer Lehr- und Lernszenarien genannt. Auch Programme für Studienanfänger.innen, in denen konkrete Lehrende als Bezugspersonen für Studierende vorgesehen sind, werden als „Freiräume zur Kommunikation über innovatives Lehren und Lernen“ (VRL) hervorgehoben.

Von einigen Lehrenden wird ebenfalls die Lehrveranstaltungsebene thematisiert. Erläuterungen aus Kunstuniversitäten stechen diesbezüglich hervor. So wird konstatiert, dass „innovative Lehr- und Lernszenarien Usus an Kunstuniversitäten“ seien (TN_Lehrendenbefragung). Ähnlich äußert sich ein.e Vizerektor.in, wonach es an künstlerischen Universitäten grundsätzlich „besonders viele Freiräume, um experimentelle Lehr- und Lernszenarien zu schaffen“, gebe. Hier wird demnach eine Selbstverständlichkeit im Zusammenhang mit einem Universitätstyp herausgestellt. Während nicht alle inhaltliche Gestaltungsfreiheit erleben, sondern auch Druck zur Integration vorgegebener Themen, betonen einige Lehrende Freiräume durch die *Freiheit der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten*, da Lehre frei konzipiert werden kann. Hier wird darauf verwiesen, dass inhaltlich im Rahmen der curricularen Vorgaben (Ziele, Prüfungsmethoden, Lehrveranstaltungstyp und Inhalten des Curriculums) eigene Ansätze ausprobiert werden

¹⁴⁰ s.o. 2.3. Realistischer Stellenwert von Lehre im Arbeitsalltag

können. So werden eigene Lehrveranstaltungen in Form von Labs geschaffen, „in denen innovative Lehrzugänge ausprobiert werden können“ (TN_Lehrendenbefragung). Darüber hinaus werden „Möglichkeitenräume“ (TN_Lehrendenbefragung) erwähnt, die sich durch Formate zwischen Kunst und Wissenschaft ergeben.

Darüber hinaus zeigen sich verschiedene Möglichkeiten, Freiräume zu schaffen, wobei die zuvor bereits angesprochenen Formen der (finanziellen) *Förderung von Lehrprojekten* unterschiedlich an den Universitäten verbreitet ist und auch von Lehrenden erwähnt werden.

(Finanzielle) Förderung von Lehrprojekten als offizielle Freiräume

Über *Ausschreibungen und Fonds*, die entweder allgemein auf Lehre oder konkret auf Themen (wie Third Mission oder Digitalisierung/Virtualisierung) bezogen sind, kann derzeit an einigen Universitäten finanzielle Unterstützung für Projekte beantragt werden:

- Im Zuge des erwähnten EU-Projektes Aurora¹⁴¹ können Lehrende an der Universität Innsbruck finanziell bei der Konzeption und Durchführung einer Lehrveranstaltung mit Bezug auf die Nachhaltigkeitsziele unterstützt werden. Dabei können sie sich zudem für eine Ausrichtung an interdisziplinärem Team-Teaching oder Service Learning entscheiden. Auch ist eine Förderung über den Förderkreis im Themenfeld Diversität in der Lehre möglich.¹⁴² Zudem wird ein Fonds Prolehre angegeben, aus dem Lehrende Mittel zum Experimentieren mit neuen Lehr- und Lernmethoden sowie Lerntechnologien (z.B. Prüfungs- und Korrekturkonzepte) beantragt werden können.¹⁴³
- An der TU Graz stehen mit Joint Online Courses Mittel für gemeinsame internationale Lernangebote zur Verfügung.¹⁴⁴ 2022 konnten zudem über den Projektfonds Lehre Mittel für die Optimierung und Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen ohne thematische Einschränkung beantragt werden.
- An der WU Wien werden regelmäßig Projekte zum Digital Learning gefördert, wobei die Ressourcen aktuell in die Infrastruktur fließen.¹⁴⁵ Zudem gibt es ein Förderprogramm zum Scholarship of Teaching and Learning, in dem sich die Lehrenden mit ihrer eigenen Lehre und dem Lernen der Studierenden wissenschaftlich befassen.¹⁴⁶
- An der Universität Wien können mit Fakultäts- und Zentrumsleitung abgestimmte Projekte unter dem Titel „Aktiv Studieren“ zur Steigerung der Prüfungsaktivität von Studierenden beantragt werden. Diese können unter anderem die Studieneingangsphase oder die Entwicklung von Interaktionsformaten mit besonderer Berücksichtigung von Feedback zum Gegenstand haben.¹⁴⁷

Durch eine Förderung stehen Lehrenden nicht nur finanzielle Ressourcen, sondern auch entsprechende Mitarbeiter:innen zur Verfügung. Bestehende Fördermöglichkeiten werden von den Lehrenden als Freiräume wertgeschätzt, insbesondere, wenn individuelle Ansätze direkt den Vizerektoraten vorgestellt und unbürokratisch unterstützt werden können. Neben personeller Unterstützung durch z.B. *Beschäftigung von studienunterstützenden Personen* wie Studienassistenten im Rahmen eines lehrebegleitenden Forschungsprojekts oder

¹⁴¹ www.uibk.ac.at/de/international/aurora/aurora-european-universities-allianz/arbeitspakete/aurora-lehrentwicklung/ (1.3.2023)

¹⁴² <https://www.uibk.ac.at/de/foerdkreis1669/antrag/diversity/> (1.3.2023)

¹⁴³ Aktuell sind keine Anträge möglich. Siehe www.uibk.ac.at/de/rektorenteam/lehre/lehre/pro-lehre/

¹⁴⁴ www.tugraz.at/studium/lehre-an-der-tu-graz/lehre-news/news-rueckblick#c470247 (1.3.2023)

¹⁴⁵ www.wu.ac.at/mitarbeitende/infos-fuer-lehrende/digital-lehren-pruefen/projekte-initiativen/archiv/digital-learning-projektfoerderung-1-2-4-1/ (1.3.2023)

¹⁴⁶ www.wu.ac.at/mitarbeitende/infos-fuer-lehrende/scholarship-of-teaching-and-learning/geoerderte-projekte/ (1.3.2023)

¹⁴⁷ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-spl/aktiv-studieren/ausschreibung-202223/> (1.3.2023)

studentischen Mitarbeiter:innen, sollten möglichst wenig bürokratische Hürden überwunden werden müssen. Der zeitliche Aufwand, der für die Vorbereitung von Anträgen benötigt wird, wird dabei von anderen Lehrenden mitunter als sehr hoch betrachtet – trotz Unterstützung durch die Verwaltung.

Nach den Lehrenden braucht es Raum, um innovative Formate und Themen zu erkunden und auszuprobieren. Dafür können „Innovationsprojekte“ gefördert werden. Der Verweis auf die „mainstreamartigen sog. Lehr-Innovationen“ (TN_Lehrendenbefragung) deutet darauf hin, dass neben Themen, die virulent sind wie Digitalisierung, auch offene Themen als förderlich für gute Lehre erachtet werden. Diesbezüglich werden die relevanten Fragen eher im „next practice“ (TN_Lehrendenbefragung) und nicht im best practice gesehen. Dies deutet darauf hin, dass in aktuellen Diskussionen die Fragen nach der Zukunft universitärer Lehre zu wenig berücksichtigt wird. Die mehrfache Thematisierung der Akteur:innen von „positiver Fehlerkultur“ (TN_Lehrendenbefragung) verweist jedoch darauf, dass es nicht darum gehen soll – wie mitunter durch eine Forderung nach Sanktionen für schlechte Lehre thematisiert – Fehler zu bestrafen, sondern Fehler als Teil des Experimentierens anzuerkennen.

Auch *physische Räume* werden als Freiräume für das Experimentieren betont. Videostudios, Lehrveranstaltungsräumen oder Labs gewinnen auch in Bezug auf Digitalisierung an Bedeutung.¹⁴⁸ Zudem können über die allgemeine Unterstützung auf Universitätsebene durch persönliche Beratung durch geschultes Personal, um Lehrenden Wissen an die Hand zu geben und sie konkret bei ihren Vorhaben zu unterstützen, sowohl auf technischer als auch auf didaktischer Ebene, Freiräume geschaffen werden. Hier geht es um Beratungsangebote an den Zentren, Schulung von studentischen Mitarbeiter:innen oder E-Tutor:innen.

Zudem werden von den VRL die Möglichkeiten im Rahmen von Lehrgängen zur Erprobung innovativer Lehr- und Lernszenarien benannt. In den Lehrgängen mit Zertifikatsabschluss (siehe oben) arbeiten Lehrende an ihren Lehrveranstaltungen als Projekt. So werden an der Universität Graz¹⁴⁹ Lehrprojekte im Rahmen von Lehrveranstaltungen in einem Semester durchgeführt, wobei sowohl die Planung, Durchführung und Nachbereitung als auch eine praxisbezogene Reflexion integriert ist – ähnlich wie im HSD plus Lehrgang der Universität Salzburg.¹⁵⁰ Auch an der TU Graz ist im Modul Expert¹⁵¹ die Möglichkeit vorgesehen, entweder ein Lehrportfolio zu erstellen oder ein eigenes Lehrprojekt durchzuführen und zu dokumentieren. Auch an der Universität Innsbruck wird im Zertifikat Lehre die Arbeit am eigenen Thema gefördert, die in einem Abschlussbericht verschriftlicht wird.¹⁵² Auch der Zertifikatskurs Teaching Competence Plus der Universität Wien¹⁵³ basiert auf den Lehrprojekten der Lehrenden.

Gleichzeitig werden Zertifikatsprogramme seltener als vielversprechend angegeben als Lehrprojekte. Ein Freiraum innerhalb einer Weiterbildung bedeutet demnach noch nicht, dass die Rahmenbedingungen die Nutzung dieser Freiräume ermöglichen. Dies betrifft erneut die *Zeit*. Dabei kommt ebenfalls der Ebene der Institute Bedeutung zu, wo z.B. eine Freistellung durch die jeweiligen Vorgesetzten/Institutsleiter:innen erfolgen kann.¹⁵⁴ Zudem ist die Frage der Stundenreduktion relevant. Explizite Regelungen an den Universitäten werden selten kommuniziert. Klar kommuniziert wird an der Universität Salzburg, dass es

¹⁴⁸ s.u. 2.8. Nutzen vielseitiger Expertisen

¹⁴⁹ <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/lehrprojekte/> (1.3.2023)

¹⁵⁰ www.plus.ac.at/personalentwicklung/lehrgang-hochschuldidaktik/lehrgang-hsd/inhalte/ (1.3.2023)

¹⁵¹ www.tugraz.at/studium/lehre-an-der-tu-graz/services-fuer-lehrende/hochschuldidaktik (1.3.2023)

¹⁵² www.uibk.ac.at/personalentwicklung/lehrkompetenz/zertifikat.html (1.3.2023)

¹⁵³ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktische-qualifizierung/zertifikatskurs/> (1.3.2023)

¹⁵⁴ s.o. 2.5. Wertschätzung von Lehre auf allen Ebenen

Senior Lecturers möglich ist, eine Stundenreduzierung von maximal einer Stunde Lehre in einem Semester zu beantragen, in dem die Lehrveranstaltung für den Lehrgang absolviert wird (Universität Salzburg 2022: 5). Angesichts des hohen Lehrdeputats stellt dies einen nicht zu unterschätzenden Aspekt für die Schaffung von Freiräumen dar – auch im Zuge virtueller Lehre. Beteiligten Lehrenden im Zuge des Team-Teaching-Labels an der WU können mehr Lehranteilstunden angerechnet werden.¹⁵⁵ Wenngleich eine Reduktion von Lehre als Maßnahme zur Stärkung von Lehre paradox anmutet, so kann auf dieser Ebene dem Grundkonflikt begegnet werden, dass Engagement in der Lehre zulasten der Forschung/Patient.innenversorgung geht und ausreichend Raum für Reflexion gegeben wird.

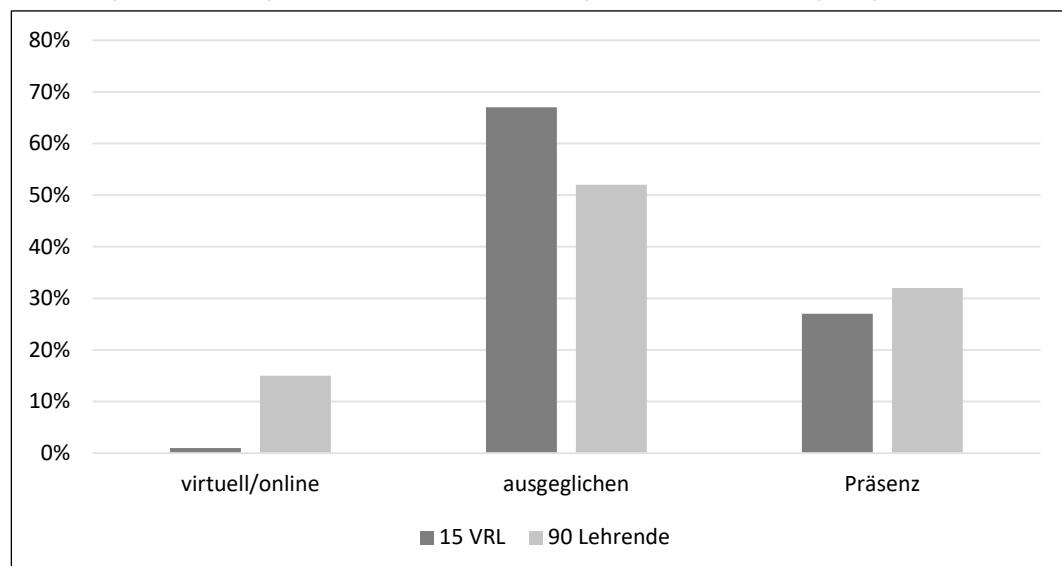
Die Herausforderung in der Gestaltung von Unterstützungsformaten besteht somit in dem sichtbaren Wunsch nach individueller Unterstützung, Freiräumen für Lehrprojekte (die insbesondere zeitliche und finanzielle Implikationen haben) bei gleichzeitigem Wunsch nach praxisbezogener Weiterbildung sowie kollegialem Austausch und kollegialer Reflexion.

2.7.5. *Modus von Unterstützungsformaten*

Selbstlernangebote wurden als vielversprechendes Format zur Unterstützung von Lehrenden in der Lehr-Lernentwicklung ergänzt. Entsprechend stellte sich die Frage, wie die Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote zukünftig umgesetzt werden.

Die Vizerektorate wurden entsprechend gefragt, welchen Modus sie künftig schwerpunktmäßig planen, während die Lehrenden gefragt wurden, welcher Modus verstärkt genutzt werden sollte. Die Einschätzung in beiden Gruppen fällt dabei ähnlich aus (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13: Zukünftiger Modus von Unterstützungs- und Weiterbildungsangeboten



Ein Vergleich nur zwischen Präsenz und virtuell zeigt eine deutliche Priorisierung von Präsenz.¹⁵⁶ Dies kann durchaus ein Effekt von der Kontaktarmut in der Pandemie sein, so dass sich nun wieder verstärkt ein persönlicher Austausch am selben physischen Ort gewünscht wird. Mehr als die Hälfte der in beiden Gruppen plädiert für ein ausgeglichenes

¹⁵⁵ <https://www.wu.ac.at/universitaet/organisation/dienstleistungseinrichtungen/programm-management-und-lehr-lernsupport/team-teaching-label/> (1.3.2023)

¹⁵⁶ Die Frage nahm bewusst die mittlerweile umstrittene Kontrastierung auf, da sich manche Universitäten im Zusammenhang mit der Pandemie explizit als Präsenzuniversität positionierten.

Verhältnis von virtuell und Präsenz. In den Erläuterungen wird deutlich, dass es um ein ausgeglichenes Verhältnis geht, das – ebenso wie in der Lehre – auch von dem Thema und der Zielsetzung des entsprechenden Angebots abhängt. So wird darauf hingewiesen, dass virtuelle Angebote eine gute Ergänzung zu Präsenz darstellen und darüber auch andere Zielgruppen erreicht werden können.

Wissensvermittelnde Angebote bzw. Anteile in Weiterbildungen werden dabei als besonders prädestiniert für eine virtuelle Realisierung erachtet – auch als Selbstlernangebote. Qualifizierungsangebote zu Lehren und Lernen mit digitalen Medien werden schwerpunktmäßig weiterhin virtuell realisiert, während für den Erwerb didaktischer Kompetenzen und die Vernetzung von Lehrenden eher auf Präsenz gesetzt wird. Es wird zukünftig demnach um eine jeweils zu bestimmende Kombination verschiedener Modi und Medien, wie z.B. Podcasts, gehen.

An vielen Universitäten ist bereits zu beobachten, wie sie verschiedene Modi kombinieren. Ganz im Sinne des Zeigens eines didaktisch kompetenten Einsatzes digitaler Medien setzt z.B. die Universität Graz ihr Zertifikatsmodul Digitale Lehre im Blended Learning-Format um,¹⁵⁷ ebenso wie die Universität Bodenkultur ihr Basiszertifikat Hochschullehre.¹⁵⁸

Diesbezüglich kommt es für Universitäten nicht nur darauf an, wie digital-didaktisch kompetent Lehrende sind, sondern auch interne und externe Dozent:innen.

2.7.6. *Zwischenresümee und Botschaften*

Hochschuldidaktische Angebote können mitunter als Zumutung empfunden werden, da sie aufgrund des Zeitmangels und der Konkurrenz vor allem mit der Forschung „wenig Ansehen, aber viel Ärger“ bringen (Reinmann 2012: 1). Auch kann das Ansinnen, sich hochschuldidaktisch zu qualifizieren, bevormundend wirken, insbesondere unter Professor:innen, die sich in erster Linie als Wissensträger:innen ihres jeweiligen Faches sehen.

Aus Sicht der hochschuldidaktischen Akteur:innen und engagierten Lehrenden ist es einerseits wichtig, (neue) Methoden kennenzulernen. Wird die Differenzierung von Lehrkompetenzen und didaktischen Kompetenzen berücksichtigt, so gibt es durchaus „Naturtalente“ (TN_Fokusgruppe). Hochschuldidaktik bedeutet jedoch in starkem Maße, das eigene Lehrhandeln und auch das Lernen der Studierenden zu reflektieren. In diesem Sinne ist sie andererseits anstrengend, da sie Lehrende mit zusätzlichen Ansprüchen konfrontiert und zudem ihre (Alltags-)Hypothesen über Lehre, Lernen und die Studierenden infrage stellt (Kenneweg/Wunderlich 2019: 98). Sich darauf einzulassen, kann „Aufmerksamkeit, Offenheit und Geduld“ fördern (Kenneweg/Wunderlich 2019: 109), erfordert es zu Beginn jedoch auch in besonderem Maße.

Peer-Formate ermöglichen sowohl Praxisbezug als auch eine Potenzial- statt Defizitorientierung durch das Erleben als Expert:in in einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Sekyra (2015: 18) zeigt in ihrer Studie zur kollegialen Beratung im Rahmen eines hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms, dass insbesondere überfachliche Kompetenzen wie das Feedback-Geben über kollegiale Beratung gestärkt werden konnten. Jedoch nahm dort die Mehrheit der Lehrenden nur an der ersten Runde teil, da der organisatorische Aufwand als zu hoch erschien. Herausfordernd bleiben somit der Zeitfaktor und die Frage der Organisation.

Trotz Motivation und Überzeugung ist es Lehrenden somit nicht immer möglich, (zeit-)aufwendig ihr Lehrhandeln zu beobachten, zu reflektieren und die Erkenntnisse

¹⁵⁷ <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/zertifikat-lehre/modulbeschreibungen/> (1.3.2023)

¹⁵⁸ <https://boku.ac.at/lehrentwicklung/e-learning-und-didaktik/themen/didaktik/service-zur-lehrkompetenz/basiszertifikat-hochschullehre-bzh> (1.3.2023)

anzuwenden. Die Anpassung der jeweiligen Angebote an den Universitäten im Zeitverlauf weist aber auch darauf hin, dass es eine beständige Suche nach passenden und praxisbezogenen Formaten gibt. Hier geht es auch stets um die Frage, welches grundsätzliche Wissen und welche Kompetenzen Lehrende in Bezug auf Lehren und Lernen zu Beginn brauchen, um dies didaktisch vertiefen zu können.

Dabei werden sowohl Orientierung über vorhandene Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote, gesetzliche Grundlagen, hochschuldidaktische Methoden und Anforderungen unterschiedlicher Lehrveranstaltungstypen als auch Präsentations- und Moderationskompetenzen als wichtig herausgestellt. Einführende Workshops sind jedoch aus Sicht der engagierten Lehrenden und in der Hochschuldidaktik Tätigen kein Ersatz für eine fundierte Grundausbildung, damit „ich weiß, was ich tu, wenn ich mich in den Hörsaal stelle“ (TN_Fokusgruppe).

Ausgehend von der dominanten Einschätzung von Lehrerfahrung und kollegialem Austausch als besonders hilfreich für die Lehr-Lernentwicklung überrascht es kaum, dass in Bezug auf vielversprechende Unterstützungsformate Workshops und Lehrprojekte sowie Peer-Formate sowohl unter den Vizerektoraten als auch den Lehrenden hervorgehoben werden. Daraus lassen sich einige Schlussfolgerungen ziehen:

- Keines der genannten Formate ist irrelevant, da über sie unterschiedliche Personengruppen adressiert und differenzierten Bedarfe entgegengekommen werden kann. So können (Online-)Leitfäden und Handbücher oder Kurzformate eine wichtige Funktion haben, indem sie eine große Zielgruppe erreichen und weitere Fragen anregen. Diese müssen jedoch wiederum über persönliche Beratungen bearbeitbar sein. Die Vielfalt an Formaten ist für die Universitäten konzeptionell und finanziell durchaus herausfordernd. So geht es einerseits um schnelle Anpassungen an kommunizierte und individuelle Bedarfe. Andererseits geht es auch darum, unabhängig davon erprobte und bewährte Formate weiterzuentwickeln und diese jenseits von individuellen Präferenzen als wissenschaftlich fundierte Basis der Entwicklung didaktischer Kompetenzen auszubauen.
- Lehrprojekte stellen keinen Ersatz für die anderen Formate dar und sollten daher als Ergänzung gesehen werden. Zu klären ist, inwiefern die Arbeit am eigenen Projekt in den Zertifikatskursen mit einer *zusätzlichen* – finanziellen – Förderung von Lehrprojekten verbunden werden kann. Nicht alle Befragten wählten Lehrprojekte als besonders vielversprechend aus. Hier mag ein gezielter Austausch über Gelingensbedingungen und Herausforderungen empfehlenswert sein. Wesentlich für Lehrprojekte ist die Ermöglichung von Freiraum zur Auseinandersetzung mit und Erprobung von Lehr- und Lernszenarien. Dabei sollten sowohl als universitätsweit relevant identifizierte Themen als auch offene Themen ihren Platz finden. Eine konzeptionelle Berücksichtigung von Übertragungs- und Skalierungsmöglichkeiten kann dabei eine lokale und/oder übergreifende Verankerung der – ggf. in Tandems – erarbeiteten Ansätze fördern. Denkbar ist es, über Lehrprojekte auch drängende Themen wie die Überführung kollegialer Formate in selbstorganisierte Prozesse zu behandeln.
- Workshops weisen auf den relevanten Praxisbezug hin. Eine möglichst flexible Kombination sowie eine Verzahnung mit den entsprechenden Peer-Formaten stellen durchaus organisatorische Herausforderungen dar, die näher analysiert werden sollten.
- Es wird (weiterhin) auf eine kluge Verzahnung von Peer-Formaten und formalen Angeboten ankommen, die kontinuierlich die Möglichkeit bieten, das „informelle und autodidaktische Lernen mit den formellen Lernangeboten produktiv zu verbinden und dabei das implizite, stillschweigende Erfahrungswissen aus der Praxis in explizites und reflektiertes Wissen umzuwandeln“ (Wildt 2009: 226). Es geht letztlich darum, die unterschiedlichen Lebensrealitäten anerkennen und die Teilnehmenden „da zu packen, wo sie selbst ein Bedürfnis erkennen“ (TN_Fokusgruppe).
- Viele Universitäten arbeiten bereits eng untereinander und mit anderen Hochschultypen bzw. Hochschulen unterschiedlicher Trägerschaft in der hochschul- und mediendidaktischen Weiterbildung und Konzeptentwicklung zusammen. In Bezug auf kollegiale

Unterstützungsformate ist eine Erweiterung oder ein Aufbau eines universitätsübergreifenden – sowohl fachbezogen als auch fachunabhängigen – Hospitations- oder Mentoring-Programms vorstellbar.

- Peer-Formate können auch für Hochschulprofessionelle, d.h. die hauptamtlich in der Lehr-Lernentwicklung Tätige, ein attraktives Format darstellen. Neben bestehenden Kooperationen könnte insbesondere in der Hochschuldidaktik ein spezifisches Format des Austausches und der gegenseitigen Beratung vielversprechend sein, da unterschiedliche Ansätze für die zeitliche und inhaltliche Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebotes eingerichtet, erprobt und weiterentwickelt wurden.
- Am Beispiel der Zertifikatsprogramme wurde deutlich, dass Formate von Lehrenden insbesondere dann als vielversprechend erachtet werden, wenn sie nach eigener Absolvierung als (sehr) hilfreich empfunden wurden. Die Perspektive kann sich somit erstens durch persönliche Erfahrung ändern. Zweitens wirft es die Frage auf, durch welche organisatorischen, inhaltlichen und ggf. didaktischen Faktoren die Einschätzung konkret beeinflusst wird. Diesbezüglich können vergleichende Analysen Erkenntnisse generieren, die in die Gestaltung und Anpassung der Formate einbezogen werden können.
- Die Universitäten haben sehr unterschiedliche Basiskurse für Lehrende nach § 49 KV. Hier kann es sich anbieten, ggf. gemeinsam, aber auch unter Berücksichtigung der Universitätstypen zu eruieren, welche lehrbezogenen Basiskompetenzen von besonderer Relevanz für neue Lehrende sind.
- Hinsichtlich der hochschuldidaktischen Angebote, die mit einem Zertifikat abschließen, liegen noch keine übergreifend anerkannten Standards vor, wie sie dann, wenn es sie gäbe, auch in Berufungsverfahren relevant sein könnten. Hier sollte gemeinsam eruiert werden, inwiefern österreichweite Standards – auch ausgehend von den unterschiedlichen Universitätstypen und den hier nicht untersuchten Fachhochschulen – zielführend sind. Aufgebaut werden könnte hier einerseits auf den Erfahrungen der Steirischen Hochschulkonferenz und andererseits der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd 2020), an deren Standards sich bestehende Zertifikatskurse bereits orientieren.
- In Bezug auf die Erfassung und Zertifizierung (medien-)didaktischer (Basis-)Kompetenzen wird, ausgehend von den zahlreichen Online-Materialien und Selbstlernangeboten inner- und außerhalb der jeweiligen Universitäten, künftig wohl auch die Frage nach der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf die Tagesordnung treten. Entsprechend stellt sich – wie auch in z.B. Berufungsverfahren¹⁵⁹ – die Frage nach Kriterien der Erfassung und Dokumentation.
- Zeit ist ein kritischer Faktor für alle Lehrendengruppen aus unterschiedlichen Gründen. Hier geht es sowohl darum, Zeit zu geben als auch sich Zeit zu nehmen. Für Weiterbildungen könnte ein motivierender Weg sein, Möglichkeiten einer Reduktion des vereinbarten Umfangs an Semesterwochenstunden zu eruieren und transparent zu kommunizieren.
- Das Angebot der Ausbildung von (medien-)didaktischen Lehrkompetenzen sollte prägende Lehrsozialisationsphasen berücksichtigen und aktuelle Lehrsituationen gleichermaßen berücksichtigen. Entsprechend sind zielgruppenadäquat entwickelte und präsent kommunizierte Angebote für Studierende – auch in Hinblick auf eine mögliche zukünftige akademische Karriere – ebenso relevant wie für Doktorand.innen, Professor.innen und externe Lehrende.
- Übergreifend ist davon auszugehen, dass zukünftig maßgeschneiderten Unterstützungsangeboten eine wesentliche Rolle zukommen wird. Neben der Anpassung an individuelle Bedarfe können sie auch dazu beitragen, den Blick von einzelnen Lehrenden oder Gruppen von Lehrenden auf die unterschiedlichen Ebenen der Zusammenarbeit von Lehrenden in der Praxis zu richten – wie Institute, Curriculakommissionen, Arbeitsgruppen

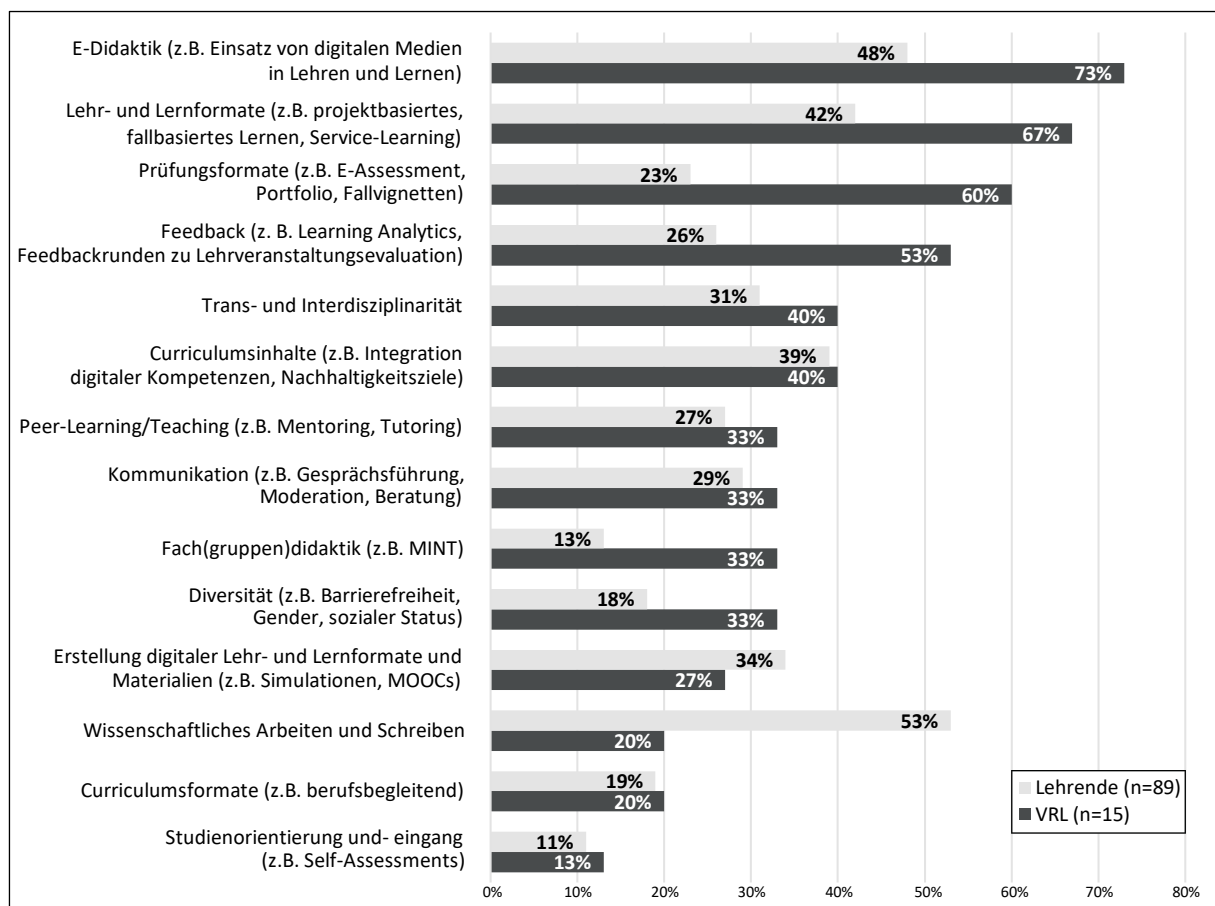
¹⁵⁹ s.o. 2.4. Berücksichtigung von Lehrengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere

oder im Team Teaching. Entsprechend sollte ihnen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

2.8. Nutzen vielseitiger Expertisen

Eingangs wurde bereits deutlich, dass unterschiedliche Schwerpunktbildungen in der Lehr-Lernentwicklung über die Einrichtung von spezialisierten zentralen Organisationseinheiten und Ansprechpersonen sowie nicht zuletzt über wissenschaftliche Spezialisierungen an Instituten oder die Einrichtung von Professuren an den Universitäten stattfinden.¹⁶⁰ Diesbezüglich stellte sich die Frage, inwiefern die Vizerektorate bestimmte inhaltliche Expertisen in Bezug auf Lehr-Lernentwicklung als besonders ausgeprägt an ihren Universitäten wahrnehmen. Zugleich sollte eruiert werden, wie Lehrende sich dahingehend individuell einschätzen.

Abbildung 14: Besonders ausgeprägte Expertisen an Universitäten und von Lehrenden



Dafür wurden verschiedene inhaltliche Schwerpunkte an den Universitäten identifiziert und kategorisiert, denen sich im Zusammenhang mit Lehr-Lernentwicklung gewidmet wird.¹⁶¹ Dem Vorgehen lag die Annahme zugrunde, dass vielfältige unterschiedliche Expertisen an

¹⁶⁰ s.o. 2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen

¹⁶¹ Da die Begriffsverwendungen sehr unterschiedlich sind, wurde versucht, möglichst übergreifende Begriffe zu wählen, die nah an den Begriffsverwendungen bleiben, jedoch (didaktisch) durchaus eine spezielle Bedeutung haben können. Die Befragten wurden gebeten, maximal fünf Angaben auszuwählen.

und in den Universitäten ausgebildet wurden, die erstens sichtbar gemacht werden können und zweitens in der Lehr-Lernentwicklung nicht nur berücksichtigt, sondern auch auf Personen- und/oder Organisationsebene verbunden werden können.

Im Folgenden werden zuerst die Antworten der Vizerektorate (VRL) und der Lehrenden verglichen. Anschließend werden die einzelnen Kategorien mithilfe der von den Lehrenden beschriebenen Praxisbeispielen sowie Beispielen aus der Dokumentenanalyse unterlegt. Dabei wird besonderes Augenmerk auf Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie Diversität gelegt, da diese aus unterschiedlichen Gründen hervorgehoben wurden.

Auffällig sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Angaben der VRL und den Lehrenden. Im Folgenden wird auf die Kategorien fokussiert, die 1) von beiden Gruppen herausgestellt werden, 2) starke Kontraste zwischen den Gruppen aufweisen und 3) von beiden Gruppen nur selten genannt werden.

Stark hervorgehobene Expertisen in beiden Gruppen

In beiden Gruppen war E-Didaktik unter den zwei meistgenannten besonders ausgeprägten Expertisen vertreten – unter den VRL an erster Stelle, unter den Lehrenden an zweiter Stelle. Dies kann einerseits auf die zwingend notwendige Auseinandersetzung während der Pandemie zurückgeführt werden. So hat die Hälfte der Lehrenden, die auch Veränderungen durch die Pandemie als Anlass zur Weiterentwicklung ihrer Lehre angab¹⁶², E-Didaktik als Expertise angegeben.¹⁶³ Dies lässt keine Aussage über die (didaktische) Qualität der entsprechenden Lehr- und Lernszenarien zu, weist aber darauf hin, dass auf Expertise aufgebaut werden kann bzw. berücksichtigt werden muss. Dass dies nicht von allen angegeben wurde, weist außerdem darauf hin, dass sich besonders ausgeprägte Expertise nicht pauschal zugeschrieben wird. Zudem wurde von den entsprechenden VRL und Lehrenden nicht zugleich auf Expertise in Bezug auf die Erstellung digitaler Lehr- und Lernangebote verwiesen. Dies verdeutlicht, dass durchaus Expertise in dem Einsatz digitaler Medien z.B. von Lernplattformen oder Online-Quizzes ausgeprägt sein kann, ohne dass dies automatisch bedeutet, z.B. MOOCs erstellen zu können. Der dennoch bestehende anteilmäßige Unterschied zwischen den VRL und den Lehrenden lässt sich einerseits auf die unterschiedlich vertretenen Universitäten zurückführen. Dass auf Organisationsebene stärkere Expertise wahrgenommen wird als auf individueller Ebene, kann als Hinweis gedeutet werden, dass (weiterhin) eine Herausforderung im Transfer besteht.

Starke Kontraste zwischen den Gruppen

Die meisten Angaben zur inhaltlichen Expertise finden sich bei den Lehrenden – nicht unmittelbar überraschend im universitären Kontext – zum *wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben*. Hier zeigt sich ein deutlicher Kontrast zu den Vizerektoraten. Dieser erschließt sich, wenn man berücksichtigt, dass dies eine originäre Aufgabe der Fächer und Studiengänge ist und z.B. Schreibzentren eher wenig verbreitet sind.

Auffällig ist die im Vergleich zu den Vizerektoraten geringere Angabe von *Feedback* durch die Lehrenden. Insbesondere Feedback von Studierenden wurde von den Lehrenden als ein wesentlicher Anlass zur Weiterentwicklung ihrer Lehre genannt¹⁶⁴, jedoch scheint dies nicht unmittelbar mit besonders ausgeprägter Expertise des Feedbackgebens oder -nehmens einherzugehen. Auch *Prüfungsformate* wurden öfter von den VRL als von den Lehrenden herausgestellt. In diesem Bereich haben Lehrende durch geregelte Verfahren weniger

¹⁶² s.o. 2.6.1. Anlässe zur Weiterentwicklung

¹⁶³ Die umfangreiche Nennung könnte auch ein hier nicht weiter zu verfolgender Hinweis darauf sein, dass entsprechende Lehr- und Lernkonzepte besonders häufig in Lehrpreisen und guten Beispielen ausgewählt wurden, die als Grundlage für die Auswahl der Lehrenden dienen.

¹⁶⁴ s.o. 2.6.1. Anlässe zur Weiterentwicklung

Spielraum für eigene Ansätze, jedoch wird die Relevanz neuer Prüfungsformen auch von ihnen hervorgehoben.

Fach(gruppen)Didaktik ist ein Thema, das vor allem über die Lehrer.innen- bzw. Pädagog.innenbildung stark verankert ist, aber auch durch fachliche Spezialisierungen der Universitäten präsent sein kann. Interessant ist dahingehend, dass Lehrende sich dort wesentlich weniger stark positionieren als die VRL, da eine fachliche Reflexion und Einbettung in disziplinäre Praktiken auf dieser Ebene als besonders stark angenommen werden könnte. Fachliche Spezifika zeigen sich nämlich auch in Schwerpunktsetzungen in Lehr- und Lern- sowie Prüfungsformaten.

Selten hervorgehobene Expertisen in beiden Gruppen

Vergleichsweise selten genannt werden sowohl von Lehrenden als auch den VRL *Curriculumsformate* – im Unterschied zu Curriculumsinhalten – sowie *Studienorientierung und -eingang*. Beide sind jedoch durchaus relevant, wenn es z.B. um postgraduale Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen sowie Diversität geht. Nicht alle Lehrenden sind jedoch an der Entwicklung von entsprechenden Formaten beteiligt. Die weniger starke Positionierung in Bezug auf Studienorientierung und -eingang lässt sich in Verbindung mit der gesetzlich vorgesehenen Einbindung in die Curricula und die öfter angegebenen Peer Learning und Teaching-Formate erklären, die an den Universitäten für den Studieneingang an Bedeutung gewinnen, aber auch im Bereich der hochschuldidaktischen Arbeit mit Lehrenden.¹⁶⁵

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien näher betrachtet und anschließend in übergreifenden Beobachtungen zusammengeführt.

2.8.1. Lehr- und Lern- sowie Prüfungsformate

Es bietet sich an, Lehr- und Lernformate und Prüfungsformate gemeinsam zu betrachten, da sie auf verschiedenste Weise miteinander verbunden sind. Hier zeigt sich in besonderem Maße die Relevanz von Fächern. So wird u.a. betont, dass sich Lehren und Lernen an Kunstuniversitäten und damit auch die Lehr- und Lernformate im künstlerisch-praktischen Bereich „fundamental von der traditionellen Lehre im Hörsaal (Vorlesung) oder Seminarraum (Seminar) [unterscheiden]“ (TN_Lehrendenbefragung).

Praktisches Lernen spielt in einigen Fächern eine besondere Rolle. So geht es in Kunst und Musik um Ausstellungen und Konzerte. In der klassischen Professionsdisziplin (Veterinär-) Medizin sind klinische Untersuchungen essenziell, die praktisch eingeübt werden müssen. Entsprechend wird in der (Veterinär-)Medizin unter anderem das fallbasierte Lernen (und Prüfen, s.u.) hervorgehoben (WB_21: 36). An der Medizinischen Universität Innsbruck besteht ein langjähriger Fokus auf problembasiertem Lernen (POL) – auch in großen Gruppen –, der durch entsprechende Weiterbildungen zu POL-Coaches gefördert wird.¹⁶⁶ An Kunstuniversitäten wird ein Schwerpunkt auf Formate projektbasierten Lehrens und Lernens erkennbar.

Trotz Unterschieden zeigen sich hier auch viele Gemeinsamkeiten. So plant z.B. die Universität für Musik und darstellende Kunst Graz – ähnlich wie die Skills Labs an Medizinischen Universitäten – ein Labor für Studierende einzurichten, das „sie wie im freien Berufsfeld bespielen können und sollen“ (EP_21: 78). Es geht demnach um die Simulation von Tätigkeiten, die relevant für die anschließende professionelle Praxis sind. Ebenso sind in

¹⁶⁵ s.o. 2.7.3. Vielversprechende Unterstützungsformate

¹⁶⁶ https://www.i-med.ac.at/studium/fort_weiterbildung/medizindidaktik.html (1.3.2023)

den Rechtswissenschaften Moot Courts eine Möglichkeit, die professionelle Praxis zu simulieren.

Von den Lehrenden wird eine Bandbreite von praxisbezogenen Lehr- und Lernformaten beschrieben. So kann vorher vermittelte Theorie z.B. über „experimentelle Vorlesungen“ zugänglich und/oder von Studierenden angewandt werden. Dies kann in Form von Spielen oder der eigenen Erstellung von themenrelevanten „Transferprodukten für das Praxisfeld“ (TN_Lehrendenbefragung) erfolgen. Transferprodukte können anderen Interessierten zur Verfügung gestellt oder durch die Zusammenarbeit mit praxisrelevanten und/oder interdisziplinären Kooperationspartner:innen direkt in die Praxis übertragen werden. Zudem kann zivilgesellschaftliches Engagement in der Zusammenarbeit gefördert werden, indem z.B. Kunstuniversitäten mit medizinischen Universitäten gemeinsam ein kreatives Lehr- und Lernprojekt für schwer erkrankte Kinder realisieren.

Das verwandte Service Learning¹⁶⁷ wird an den Universitäten unterschiedlich stark betont, z.B. von der Weiterbildungsuniversität Krems als mögliche Pflicht- oder Vertiefungskomponente in Curricula (LV_19: 11). Eine interuniversitäre Lehrveranstaltung, die Service Learning bereits seit 10 Jahren fokussiert, ist die in Kooperation von Wiener Universitäten umgesetzte Sustainability Challenge.¹⁶⁸ An der Universität Innsbruck können Lehrende im Zuge des EU-Projektes Aurora finanziell bei der Konzeption und Durchführung einer Lehrveranstaltung mit Bezug auf die Nachhaltigkeitsziele unterstützt werden. Dabei können sie sich zudem für interdisziplinäres Team-Teaching oder Service Learning entscheiden.¹⁶⁹

Solche Lehr- und Lernformate stellen nicht nur inhaltlich, z.B. in Bezug auf die Sustainability Development Goals, sondern auch didaktisch spezifische Anforderungen, da sie einen starken Anwendungsbezug aufweisen bzw. Transfer in die Praxis fokussieren. Service Learning kann als zeitgemäßes Lehr- und Lernformat erachtet werden, das wesentliche hochschuldidaktische Prinzipien wie expansives Lernen und dem selbstbestimmten Lernen unterstützt (Zinger 2020). Anwendungs- und Praxisorientierung lassen sich unter Hubers (2014a) Definition von *forschungsnahem Lehren und Lernen* fassen.

Konkretere Formate forschenden Lernens finden sich in Beispielen, in denen Bachelor-Studierende bereits an Forschung partizipieren, um „klar [zu]machen, Uni ist Wissenschaft und Wissenschaft ist cool“. Dabei wird Studierenden „Zugang zu ‚realer‘ Forschung“ (TN_Lehrendenbefragung) ermöglicht. Sie führen selbst Befragungen durch, sind selbst Interviewpartner:innen und machen sich gegenseitig ihre erhobenen Forschungsdaten zugänglich, welche anschließend von anderen Studierenden genutzt und mit anderen Studien verglichen werden können. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, Formate zu fördern, die „aktiv Studierende unterstützen, sich in Kunst/Forschung schon als Studierende einzubringen“ (TN_Lehrendenbefragung). Darüber hinaus kann Forschung – und zwar Lehr- und Lernforschung – in die Lehre integriert werden, indem Lehrveranstaltungen anhand eines „wissenschaftlich beforschten und publizierten) zyklisch-variablen Stufenmodells“ (TN_Lehrendenbefragung) gestaltet werden.

In Bezug auf *Prüfungsformate* wird analog zu der zunehmenden Relevanz fallbasierten Lernens an den (veterinär-)medizinischen Universitäten ein besonderer Fokus auf – auch stark elektronisch unterstützte – Prüfungsformate deutlich. Entsprechend geben auch alle VRL der vertretenen Universitäten dies als besonders ausgeprägte Expertise an. Dass Lehrende dies weniger angeben, könnte möglicherweise damit zusammenhängen, dass sie hier einen geringeren individuellen Spielraum durch Vorgaben haben. Prüfungen haben eine

¹⁶⁷ Zur Differenzierung von Service Learning, projektbasierter Lehre oder Aktionsforschung siehe Dima et al. (2020).

¹⁶⁸ <https://sc.rce-vienna.at/lehrveranstaltung/> (1.3.2023)

¹⁶⁹ <https://www.uibk.ac.at/de/international/aurora/aurora-european-universities-allianz/arbeitspakete/aurora-lehrentwicklung/> (1.3.2023)

elementare Bedeutung in der Medizin. So gibt es an der Medizinischen Universität Wien klare Vorgaben inklusive eines Qualitätssicherungsprozesses zu Prüfungsfragen.¹⁷⁰ Dabei rücken die Ergänzung von summativem um formatives Assessment und kompetenzorientierte(re) Prüfungsformate in den Fokus. An der Medizinischen Universität Graz wird kontinuierliches Prüfen statt Abschlussprüfungen fokussiert, indem „während jedes Studienjahres mit einer hohen Frequenz in kleinen Einheiten geprüft [wird]“ (EP_2: 40). Fallbasiertes Lernen und Prüfen wird mithilfe von aus realen Fällen aufbereiteten simulierten Situationen ermöglicht, in denen Lernende Handlungsmöglichkeiten darlegen und begründen sollen.

Im Unterschied dazu werden Prüfungen an Kunstuniversitäten mitunter als „hochsensible[r] Bereich“ (WB_12: 182) beschrieben. Dort stehen vor allem individuelle Prüfungen im Mittelpunkt, weshalb das Erfassen bestehender Instrumente der Leistungsbeurteilung und grundsätzlich die Frage nach der Möglichkeit von Standards im Fokus stehen.

Die Lehrenden verweisen darauf, dass fachspezifische Herausforderungen wie z.B. eine große Anzahl Studierender in Lehrveranstaltungen in der Gestaltung von Prüfungsformaten bestehen. An der Universität Wien wurde diesbezüglich während der Pandemie auf Basis einer Bedarfserhebung in 307 Großlehrveranstaltungen die Konzeption und Durchführung von „(kompetenzorientierten) Multiple-Choice-Prüfungen“ (WB_20: 39) unterstützt.

Dahingehend werden von den Lehrenden drei Aspekte hervorgehoben:

- Ein Austausch mit Fächern mit anderen Prüfungskulturen wird durchaus als Möglichkeit gesehen, andere *Perspektiven auf Prüfen* zu erhalten.
- Zweitens werden entsprechende Formate zur *Selbsteinschätzung der Studierenden und zum Festhalten von Lernfortschritten* (z.B. E-Portfolio) als wichtig erachtet. Mit dem Fokus auf Feedback auf dem Weg des Erreichens wird individualisiertes Feedback mithilfe von Textbausteinen oder Learning Analytics als automatisiertes Feedback während Selbstlernphasen ermöglicht. Dadurch können Lernende in der Strukturierung ihres Lernens unterstützt werden und ihren Lernfortschritt eigenständig nachvollziehen. Diesbezüglich werden aktuell im Programm Digitale und Soziale Transformation mehrere Projekte an den Universitäten durchgeführt, die sich Learning Analytics widmen. Eines, das konkret auch auf die Schulung von Lehrenden ausgerichtet ist, ist das fachbezogene Kooperationsprojekt CodAbility unter Beteiligung der Universität Klagenfurt im Bereich der Programmierausbildung.¹⁷¹ Dafür werden didaktische Blended-Learning-Konzepte entwickelt und mit Learning Analytics verbunden.
- Drittens wird darauf verwiesen, dass es im Sinne des Constructive Alignments darum gehen muss, die Lehr- und Lernszenarien entsprechend zu gestalten und dabei *kompetenzbasierte Prüfungsformate* (weiter) zu entwickeln, um „kreatives und kritisches Denken“ (TN_Lehrendenbefragung) zu fördern. An Universitäten wird dies – wie z.B. an der Universität Salzburg (QA_19: 20) – durch Hinweise zu kompetenz-/lernzielorientierten Aufgabe- und Frageformaten in Online-Prüfungen oder – wie an der Universität Wien¹⁷² – der Integration der kompetenzorientierten Studienzieldefinition in die hochschuldidaktische Basisqualifizierung gefördert.

An Universitäten ist didaktische Unterstützung für Prüfungen fester Bestandteil wie an der Universität Wien¹⁷³, an der Universität für Bodenkultur mit dem universitätsspezifischen

¹⁷⁰ <https://teachingcenter.meduniwien.ac.at/unsere-abteilungen/assessment-skills/pruefungsmethodik-materialien-und-guidelines/> (1.3.2023)

¹⁷¹ <https://codeability.uibk.ac.at/> (1.3.2023)

¹⁷² <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktische-qualifizierung/basisqualifizierung/> (1.3.2023)

¹⁷³ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/teaching-competence/pruefen-beurteilen/> (1.3.2023)

Fortbildungsprogramm zu kompetenz- und wissensorientiertem Lehren und Prüfen (WB_9: 159), oder es werden dahingehend verstärkte Unterstützungsangebote und Weiterbildungen thematisiert. An der Universität Graz wird Prüfungsdidaktik nicht nur regelmäßig in der Online-Veranstaltungsreihe Exam2Go¹⁷⁴ zum Thema gemacht, sondern es ist auch – ausgehend von den Erfahrungen in der Pandemie – der Aufbau eines Prüfungszentrums angedacht (Salmhofer/Köck/Zach 2021: 160). An einer Universität – der Universität Innsbruck – ließ sich ein spezieller Fonds finden, über den auch Prüfungs- und Korrekturkonzepte gefördert werden können.¹⁷⁵

Die Auseinandersetzung mit Lehr- und Lern- sowie Prüfungsformaten stellt eine dauerhafte Aufgabe für Universitäten dar. Diese sollte insbesondere angesichts der weiterentwickelten digitalen Möglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven weiter begleitet werden – sowohl hinsichtlich der technischen als auch didaktischen Aspekte sowie notwendigen Rahmenbedingungen und Unterstützungsbedarfe.

2.8.2. *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben*

Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten gestaltet sich disziplinär sehr heterogen, weshalb eine Verankerung nicht nur in Einzelkursen, sondern in den Fächern sowie eine disziplinspezifische Reflexion konsequent ist (Knorr 2019; Scharlau u. a. 2020). Die von den Lehrenden hervorgehobene Expertise spricht für die Relevanz in ihrer Rolle als Lehrende und Forschende. Von den VRL wurde dies hingegen seltener hervorgehoben. Fachliche und überfachliche Schreibdidaktik, z.B. zusammengeführt in Schreibzentren, kann einen förderlichen Einfluss auf Lehrqualität haben (Girgensohn 2017: 79 f.; Knorr 2019: 66). Dabei geht es einerseits um die Unterstützung von Studierenden. An einigen Universitäten finden sich Schreibzentren bzw. Schreibberatung in zentralen Einheiten.¹⁷⁶ Dies bedeutet nicht, dass es keine Lehrveranstaltungen oder Kurse für Studierende oder für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen zum wissenschaftlichen Schreiben – auch in Englisch – gibt. Auch gibt es niedrigschwellige und durch engagierte Lehrende angebotene Beratung wie an der Akademischen Ambulanz an der Kunstuniversität Linz.¹⁷⁷

Die Universität für Bodenkultur entwickelt diesbezüglich ihre Angebote zum akademischen Schreiben zu einem in die Lernplattform integrierten Schreibzentrum weiter.¹⁷⁸ Schreiben ist auch in Bezug auf Diversität relevant, wie es das Beispiel des BeFirst! Mentorings der Universität Klagenfurt und der Integration einer Schreibwerkstatt zeigt.¹⁷⁹ Die Universität Wien hat diesbezüglich ihr etabliertes Schreibmentor:innen-Programm, über das die studentischen Mentor:innen auch Lehrveranstaltungen aufsuchen, gezielt um Mehrsprachigkeit erweitert und ermöglicht zudem in ihrem Student Research Hub auch die Veröffentlichung studentischer Arbeiten.¹⁸⁰ Schreibberatung sollte entsprechend nicht nur aus der Perspektive von Studierenden konzipiert werden. So können Fachlehrende direkt unterstützt werden, indem der lernzielförderliche Einsatz von Schreiben besprochen wird

¹⁷⁴ <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/veranstaltungen/detail/article/exam2go-pruefungsdidaktik-kompakt-2/> (1.3.2023)

¹⁷⁵ <https://www.uibk.ac.at/de/rektorenteam/lehre/lehre/pro-lehre/> (1.3.2023). Die Förderung ist jedoch aktuell als ausgesetzt gekennzeichnet.

¹⁷⁶ s.o. 2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen

¹⁷⁷ https://gutelehre.at/projekt?tx_gutelehre_default%5Baction%5D=show&tx_gutelehre_default%5Bcontroller%5D=Project&tx_gutelehre_default%5Bproject%5D=1597&cHash=bab47721879e0d24b2766e2d7ec6c468 (1.3.2023)

¹⁷⁸ <https://boku.ac.at/lehrentwicklung/e-learning-und-didaktik/themen/didaktik/service-zur-lehrkompetenz/akademisches-wissenschaftliches-schreiben> (1.3.2023)

¹⁷⁹ <https://www.aau.at/schuelerinnen-und-schueler/be-first/be-first-studierende/> (1.3.2023)

¹⁸⁰ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/student-research-hub/> (1.3.2023)

oder Lehrende zur Betreuung von Abschlussarbeiten – wie an der Universität Wien – beraten werden. Dass Schreibberatung auf Resonanz unter wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen stoßen kann, zeigt sich z.B. an der Universität Graz, die aufgrund der Nachfrage aus dem Post-Doc-Bereich ihr Angebot ausgebaut (LV_3: 44).

Nicht zuletzt können Lehrende zwar nicht als fachspezifische Betreuer:innen, aber durchaus bei grundlegenden Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens über institutionalisierte Schreibberatung in der begleitenden Unterstützung von Studierenden, z.B. in der Entwicklung von Forschungsfragen, in Seminar- und Abschlussarbeiten entlastet werden. Die hervorgehobene Expertise in dem Bereich durch Lehrende könnte diesbezüglich als Anlass zum Austausch über Erfahrungen mit (fach-)wissenschaftlichem Arbeiten und Schreiben – sowohl des eigenen als auch das von Studierenden – dienen.

2.8.3. *Curriculumsentwicklung: Inhalte und Formate*

Die Universitäten entwickeln ihre Curricula in mehrfacher Hinsicht weiter, sowohl, was die Schaffung neuer Studiengänge wie Künstliche Intelligenz in der Gesellschaft an der Universität Graz (EP_14: 19) anbetrifft als auch die *Integration von neuen Inhalten in bestehende Curricula*. Dies wird auch stärker als Expertise von den Vizerektoraten sowie Lehrenden angegeben als Curriculaformate. Einige der Lehrenden waren jedoch maßgeblich treibend für die Entwicklung von Studiengängen. Hinsichtlich der Inhalte sind einige Themen durch den Gesamtuniversitären Entwicklungsplan hervorgehoben wie die Sustainable Development Goals (SDGs) oder IT-Kompetenzen für Studierende. Auch in der Lehrendenbefragung gab es starke Plädoyers für die Verankerung von Bildungskonzepten für Nachhaltigkeit in den Curricula in allen Studienplänen, damit „ALLE Studierende einen Bezug im Rahmen ihres Faches dazu bekommen“.

An den Universitäten sind verschiedene Aktivitäten diesbezüglich geplant. So will die Universität Krems nicht nur ein fakultätsübergreifendes Online-Modul zu Nachhaltigkeit integrieren, sondern auch von Gender und Diversity in die Curricula (LV_13: 15). Die Universität für Musik und darstellende Kunst Graz will im Pflichtbereich aller Curricula unter dem Stichwort Artistic Citizenship Haltung und Kompetenzen in der selbstständigen Projektentwicklung für unterschiedliche Publikumsgruppen fördern (EP_11: 51). An der medizinischen Universität Wien wurden Module zum wissenschaftlichen Arbeiten in die Curricula Human- und Zahnmedizin integriert, die vor allem auf dem Weg zur Diplomarbeit unterstützen (WB_4: 83). Die Integration digitaler Kompetenzen, die ebenfalls thematisiert wird, wird unter E-Didaktik (s.u.) aufgenommen.

Die Bandbreite an inhaltlichen Themen und die Frage der Verankerung in Pflicht- und Erweiterungscurricula ist damit erst angedeutet und weist auf die Komplexität solcher Unterfangen hin, insbesondere angesichts dessen, dass in sowohl in den Befragungen als auch den Fokusgruppen und dem Workshop auf die Notwendigkeit der *Flexibilisierung* hingewiesen wird. Neben der Integration von wesentlichen inhaltlichen Themen geht es damit um flexible *Curriculaformate*. Zum einen wird als Zukunftsvision im Unterschied zu einem „Gießkannencurriculum“ (TN_Fokusgruppe) ein wesentlich größerer Spielraum für Studierende beschrieben. Zur flexiblen Studiengestaltung werden unterschiedliche Wege gewählt. An der Universität Innsbruck wurden unter dem Stichwort „window of opportunity“ (QA_15: 3) in vielen Studien ein 30-ECTS-Credit-Fenster zur freien (inhaltlichen) Gestaltung für die Studierenden geschaffen. Im Masterstudium Sprachkunst an der Universität für angewandte Kunst Wien wurde eine Textwerkstatt eingerichtet, um durch Austausch über Projekte neue Perspektiven zu gewinnen (WB_8: 85).

Darüber hinaus geht es um die konkrete Entwicklung von Lehr- und Lernangeboten für berufstätige Teilnehmende, die z.B. spezifische Bedarfe an die Gestaltung von Curriculaformate haben. Hier ist sicherlich nicht nur, aber vor allem die Universität Krems als wesentlich zu sehen, da sie die an den anderen Universitäten eher neue Zielgruppe als

Kernzielgruppe adressiert. Darüber hinaus organisiert das Zentrum für Fernstudien an der Universität Linz bereits seit vielen Jahren gemeinsam mit der Fernuniversität Hagen Fernstudienangebote, an denen mitunter auch eine Teilnahme ohne Matura möglich ist.¹⁸¹

Ausgehend von den mittlerweile verbreiteten und von den Vizerektoraten als relevant markierten postgradualen Zentren ist Eggers Beobachtung, dass „Universitäten ihrem Grundverständnis nach noch wenig darauf ausgerichtet [sind], einen Lebenszyklen übergreifenden umfassenden Weiterbildungsauftrag (sowohl inhaltlich als auch organisatorisch oder didaktisch) zu realisieren“ (Egger 2017: 37), womöglich zu relativieren. Eine integrierende Perspektive auf grundständige (fachwissenschaftliche) Studien und postgraduale Studien mit beruflichen Qualifizierungsbedarfen könnte jedoch im Zusammenspiel von Diversität, Hochschuldidaktik und Digitalisierung weitere neue Konzepte generieren.¹⁸²

2.8.4. *Studienorientierung und- eingang, Peer Learning/Teaching für Studierende*

Peer-Learning unter Studierenden kann einerseits von Lehrenden angeregt werden. Dies geschieht über die Arbeit in Teams, Bildung von Lerngruppen zur Unterstützung des Studienabschlusses oder Peer Reviews bei Seminararbeiten. Lernende können sich so im Sinne eines „peer assisted learning“ (TN_Lehrendenbefragung) beim Lernen gegenseitig unterstützen und voneinander lernen.

Peer-Learning und Teaching gewinnen jedoch andererseits an den Universitäten im Zuge der Studienorientierung und der Studieneingangsphase an Bedeutung. Studienorientierung und - eingang betreffen sowohl die soziale als auch fachliche Dimension von Lehren und Lernen und haben zudem einen engen Bezug zum Ziel der Vorverlagerung von Studienabbrüchen (Dibiasi/Unger 2019: 326).¹⁸³ Die Anzahl und Vielfalt an Ansätzen zur Gestaltung der Studieneingangs- und Orientierungsphase an den österreichischen öffentlichen Universitäten ist hoch (Dibiasi/Unger 2019: 326).

Viele Universitäten bieten zunehmend Mentoring- und Buddy-Programme zur Begleitung von (potenziellen) Studieninteressierten und -anfänger:innen – auch spezifisch für First Generation Studierende – an.¹⁸⁴ Mentoring kann sowohl als Hilfe im Übergang zwischen Lebens(alter)phasen als auch als Lernunterstützung zur Bewältigung der Studienanforderungen sowie als soziale Unterstützung wirken (Sloane/Fuge 2012: 106). Die Konzepte der Peer-Mentoring-Programme für Studierende variieren dabei.

So hat die Medizinische Universität mit dem Junior- und Senior-Mentoring für Studierende ein Stufenmodell implementiert.¹⁸⁵ Eine Verbindung von Studieneingangsgestaltung, Forschungsprojekt und Lehrveranstaltung wird im Projekt Plus Track von der Universität Salzburg hergestellt. Es vereint die Ausbildung von Mentor:innen v.a. hinsichtlich Haltung, Gesprächsführung und Grenzen, Trainings zu studienrelevanten Kompetenzen sowie Coachings für Studierende. Zudem werden Lehrveranstaltungen integriert, in denen Studierende der Masterspezialisierung Soziale Interaktion Forschung direkt mit Praxis verbinden und auch ihre Masterarbeit in dem Themenfeld verfassen können. Nicht zuletzt

¹⁸¹ <https://www.jku.at/zentrum-fuer-fernstudien/> (1.3.2023)

¹⁸² Eine hier nicht weiter vertiefte Perspektive ergibt sich, wenn man Hochschuldidaktik in den Diskurs um wissenschaftliche Weiterbildung einbettet wie z.B. Frank Scheidig und Ulla Klingovsky (2020).

¹⁸³ Der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) kommt besondere Bedeutung zu, da diese in Bachelor- und Diplomstudiengängen – mit Ausnahmen – Pflichtlehrveranstaltungen im ersten Semester umfassen, die von den Studierenden bestanden werden müssen, um ihr Studium fortsetzen zu können. Siehe dazu: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/5/Seite.160105.html (1.3.2023)

¹⁸⁴ s.u. 2.8.7. Diversität und Trans- und Interdisziplinarität

¹⁸⁵ <https://teachingcenter.meduniwien.ac.at/lehre-und-projekte/mentoring-programme/> (1.3.2023)

werden Aktionen zur Vernetzung von Lehrenden umgesetzt.¹⁸⁶ Als wesentlich wird von den Universitäten herausgestellt, dass es eine Koordination für das Matching benötigt, ebenso wie eine Schulung für Mentor:innen und Tutor:innen.¹⁸⁷ Zugleich sollte auch Verbindlichkeit gewährleistet werden, indem Studierende z.B. ECTS-Punkte erhalten.

Ein wichtiger Teil der Studieneingangsphase ist die fachliche Vorbereitung. Neben fachübergreifenden Online-Self-Assessments (OSA) werden auch fachspezifische entwickelt, z.B. an TU Wien, an der dies um Moodle-basierte „Schnupperkurse“ in den Fächern ergänzt wird.¹⁸⁸ Zudem werden Brücken- und Vorbereitungskurse angeboten, um Studierenden mit unterschiedlichem Vorwissen den Einstieg in das Fachstudium zu erleichtern. Diese können, wie auch reguläre Lehrveranstaltungen, sehr unterschiedlich sein. So hat die TU Graz als eine der wenigen Universitäten einen Vorbereitungskurs Mathematik als MOOC auf imoox.at erarbeitet.¹⁸⁹ An der TU Wien wird der Angleichungskurs Mathematik von der Fachgruppe Blended Learning – Methods and Applications mit dem Vizerektorat Lehre organisiert und im weiteren Studienverlauf um fachliches Mentoring ergänzt.¹⁹⁰ Während Mentoring somit prinzipiell fachübergreifend ist, kann es fachbezogen ausgerichtet werden, wie auch an der Universität Wien.¹⁹¹

Ausgehend von verschiedenen Aspekten und Ansätzen der Studienorientierung erscheint eine (Weiter-)Entwicklung von Gesamtkonzepten, die fachübergreifende und fachbezogene Peer-Formate zwischen Studieneinsteiger:innen und qualifizierten Studierenden sowie fachliche Vorbereitung verzahnen, vielversprechend.

2.8.5. *Kommunikation und Feedback*

Kommunikation (z.B. Gesprächsführung, Moderation) kann als wesentliche Grundlage für jegliche Form der Zusammenarbeit, d.h. auch in der Lehre, gesehen werden. Entsprechend wird das Thema an den Universitäten übergreifend in Weiterbildungen zur Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen behandelt, wie auch Konfliktmanagement, Führung, Mediation oder Teamarbeit. Diesbezüglich zeigte sich, dass die VRL diesen Kompetenzen – insbesondere der Teamarbeit – auch Relevanz für Lehr-Lernentwicklung beimessen.¹⁹² Hinzu kommen konkrete Fragen, wenn es z.B. um Webinar-Moderation geht oder der Moderation von Gruppendiskussionen in der Lehre. Neben den ‚großen‘ lehrbezogenen Themen wie Lehr- und Lernformate oder E-Didaktik ist demnach nachvollziehbar, dass diese Expertise weniger priorisiert wurde. Allerdings positionieren sich einige Universitäten und Lehrende durchaus stärker in dem Bereich. Angesichts der elementaren Bedeutung in der Begleitung von Lernprozessen von Studierenden, aber auch in der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen in der Lehre, erscheint es vielversprechend, solch ausgeprägter Expertisen stärker hervorstustellen bzw. in den Austausch einzubringen.

Feedback (z.B. Learning Analytics oder Feedbackrunden) stellen die meisten VRL stärker als Kommunikation und stärker als die Lehrenden hervor. Feedback hat sehr unterschiedliche Facetten im Rahmen von universitärer Lehre. So geht es einerseits um Feedback *an* Studierende und andererseits um Feedback *von* Studierenden. Wie relevant Feedback von

¹⁸⁶ <https://plustrack.at/> (1.3.2023)

¹⁸⁷ s.o. 2.7.3. Vielversprechende Unterstützungsformate

¹⁸⁸ <https://www.tuwien.at/studium/lehren-an-der-tuw/digital-teaching-and-learning/studieneingang-studienwahl> (1.3.2023)

¹⁸⁹ <https://imoox.at/course/MatheFit22> (1.3.2023)

¹⁹⁰ <https://www.tuwien.at/studium/lehren-an-der-tuw/blended-learning-methods-and-applications> (1.3.2023)

¹⁹¹ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/im-ersten-semester/steop-mentoring/> (1.3.2023)

¹⁹² s.o. 2.5.2 Bedeutung überfachlicher Kompetenzen

Studierenden für Lehrende als Anlass ist, ihre Lehre weiterzuentwickeln, wurde bereits mehr als deutlich.¹⁹³ Daher überrascht, dass es von weniger Lehrenden als besondere Expertise hervorgehoben wird. Besonders hervor sticht dabei ein partizipativer Ansatz, der einem Prinzip gemeinsamer Entwicklung der Lehrveranstaltungen durch Lehrende und Studierende folgt, „um möglichst schnell auf deren Wünsche reagieren zu können und gemeinsam diese zu gestalten“ (TN_Lehrendenbefragung). Von den Universitäten werden zunehmend Feedbackformate z.B. über qualitative Formate wie Teaching Polls Analysis (TAP) oder qualitative Feedbackrunden ergänzend zu quantitativen Lehrveranstaltungsevaluationen – die ihrerseits um Freitextfelder ergänzt werden – unterstützt. Daher gilt es, eine wesentliche Frage weiterhin zu verfolgen, nämlich wie Studierendenfeedback für Lehrende zum wesentlichen Anlass für die Weiterentwicklung von Lehre wird und ob bzw. wie dies weiter gefördert werden kann.¹⁹⁴

Wie sich unter Prüfungen (siehe oben) zeigte, geht es bei Feedback auch um die Frage, wie Studierende nicht nur am Ende Feedback über ihre Leistungen in Form einer Note erhalten, sondern auch, wie sie während des Prozesses Rückmeldungen und zudem erläuterndes Feedback zu ihren Leistungen bekommen können. Das Beispiel Learning Analytics weist hierbei auf die Anpassung des Lernprozesses an die individuellen Lernverläufe von Lernenden hin, wobei Zwischenfeedback ermöglicht werden kann. Diesbezüglich setzen sich mehrere Universitäten mit den Möglichkeiten auseinander (siehe E-Didaktik). Feedback stellt an der Universität Wien ein besonderes Thema dar und bezieht sich vor allem auf Feedback von Lehrenden an Studierende und das aktive Einholen von Feedback von Studierenden. In diesem Zusammenhang wurde eine Feedback-Policy erarbeitet, die durch den Infopool und Workshops sowie gute Beispiele aus der Lehrpraxis sichtbar gemacht wird.¹⁹⁵

2.8.6. *Fach(gruppen)didaktik*

Fachdidaktiken als eigene Wissenschaftsgebiete beziehen sich meist auf Lehrer.innenbildung (Wildt 2011: 28). Organisatorisch drücken sie sich z.B. in Zentren und Schools der Pädagog.innenbildung und entsprechenden Kompetenzzentren sowie Instituten aus. Hinzu kommen fachliche Spezialisierungen und *fachbezogene Hochschuldidaktiken* an den Universitäten wie z.B. in Medizin. Aus der Perspektive einer fachübergreifenden Hochschuldidaktik ist fachbezogene Hochschuldidaktik als Kooperation mit den Fächern zu verstehen (Wildt 2011: 30).

So verwundert es nicht, dass in der Befragung fach(gruppen)didaktische Expertise nicht besonders hervorgehoben wird, da der Bezug vor allem zur Pädagog.innenbildung hergestellt wird. Jedoch werden viele Hinweise auf fachbezogene Spezifika gegeben, die bei der Gestaltung sowohl der Lehr- und Lernszenarien als auch bei den Unterstützungsangeboten durchaus relevant sein können.¹⁹⁶ Dass eine Berücksichtigung notwendig ist, wird an Hinweisen auf die „Lernkultur anderer Disziplinen“ (TN_Lehrendenbefragung) deutlich. Entsprechend finden sich z.B. fachbezogene internationale Kooperationsprojekte. Dabei können fachspezifische Lehr- und Lernkonzepte z.B. zum fallbasierten Lernen gemeinsam entwickelt, evaluiert und in die jeweiligen Curricula integriert werden.

An der Universität Krems wurde dahingehend eine Analyse von „E-Learning-Herangehensweisen“ (EP_13: 42) durchgeführt, nach der sich die fachdisziplinäre Anwendung des Blended-Learning-Ansatzes differenzieren lässt: Wirtschaftswissenschaften,

¹⁹³ s.o. 2.6.1 Anlässe zur Weiterentwicklung

¹⁹⁴ Dies war eine mögliche Diskussionsfrage für die Fokusgruppen, die aufgrund des Zeitrahmens nicht zusätzlich behandelt werden konnte.

¹⁹⁵ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/feedback-in-der-lehre/> (1.3.2023)

¹⁹⁶ s.o. 2.8.1. Lehr- und Lern- sowie Prüfungsformate

Medizin (inklusive Psychotherapie, Gesundheitswissenschaften und Pflege), Rechtswissenschaften, Bildungs- und Sozialwissenschaften, Kultur- und Kommunikationswissenschaften. Davon ausgehend werden entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten erarbeitet. Die Relevanz von Fachgruppen zeigt sich auch in der Einteilung von zwei Gruppen für die hochschuldidaktische Basisqualifizierung anhand der Fakultäten an der Universität Innsbruck¹⁹⁷ oder den didaktischen Workshops an der Universität Wien¹⁹⁸ mit disziplinbezogenen Themen.

Darüber hinaus geht es jedoch durchaus um die Verzahnung von Fächern und Synergien zwischen Fachdidaktiken. Wie erwähnt, strebt die TU Graz eine (strukturelle) Verankerung bereits vorhandener (fachdidaktischer) Expertise an.¹⁹⁹ Auch an der Universität Linz wird hervorgehoben, dass die Einrichtung der Linz School of Education die Möglichkeit bietet, „die dort gewonnenen Erkenntnisse zur MINT-Didaktik nicht nur das neue Lehramtsstudium, sondern auch die bestehenden grundständigen Studienangebote in diesen Disziplinen [zu] bereichern“ (EP_6: 102). Die Uni Klagenfurt will ein Kompetenzzentrum digitales Lehren und Lernen aufbauen, das sich zudem auch dem schulischen Bereich und der Pädagog.innenbildung widmet (LV_16: 51).²⁰⁰ Die Entwicklungen in der Pädagog.innenbildung z.B. im Bereich Digitalisierung stellen somit ein Potenzial für Synergien (fachdidaktischer) Expertise und hochschuldidaktischer Expertise an Universitäten dar, das es weiter auszuloten gilt.

Zudem zeigt sich die Herausforderung, sowohl fachbezogen als auch fachübergreifend zu agieren, wenn es um Lehr-Lernentwicklung geht – insbesondere an Universitäten mit zahlreichen diversen Fächern.

2.8.7. *Diversität und Trans- und Interdisziplinarität*

Diversität ist für alle Universitäten ein Thema, wobei die Schwerpunktsetzungen variieren können. Die derzeitige Präsenz der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung (BMBWF 2017) trägt aktuell zur Sichtbarmachung des Themas bei (dazu auch Park/Preymann 2022). Hier besteht eine enge Verbindung zur Forderung nach einer gesellschaftlichen Öffnung der und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen durch Universitäten.

Ein breites Verständnis von Diversität ermöglicht, sowohl (demografische) Diversität als auch kognitive und fachlich-disziplinäre, sowohl die Anerkennung von Differenzen und Perspektivenbereicherung durch Diversität als auch den Abbau von Diskriminierung und Hürden und die Gewährleistung von Chancengerechtigkeit zu thematisieren. Damit lässt sich zudem der Blick auf das, was klassischerweise unter Heterogenität verstanden wird sowie auf Trans- und Interdisziplinarität erweitern.²⁰¹

Hinsichtlich Diversität (z.B. soziale Herkunft, Geschlecht, Behinderung) schätzt mehr als ein Drittel der Vizerektorate die diesbezügliche Expertise in der Lehr-Lernentwicklung an ihren Universitäten als besonders ausgeprägt ein. Wie sich bei den Unterstützungsstrukturen zeigte, finden sich an allen Universitäten Organisationseinheiten und Ansprechpersonen für

¹⁹⁷ <https://www.uibk.ac.at/personalentwicklung/lehrkompetenz/hdbq.html> (1.3.2023)

¹⁹⁸ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/teaching-competence/lv-typen-disziplinen/> (1.3.2023)

¹⁹⁹ s.o. 2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen

²⁰⁰ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktische-qualifizierung/zertifikatskurs/> (1.3.2023)

²⁰¹ Wir folgen hier dem Konzept des HEAD Wheels (Gaisch/Preymann/Aichinger 2019), über das auch Aspekte wie Leistungsheterogenität oder fachliche Kompetenz unter Diversität gefasst werden können (Linde 2021: 222).

Diversität – meist konkretisiert um Geschlecht und Behinderung.²⁰² Hierbei sticht hier die Akademie der bildenden Künste Wien hervor, die sich das Ziel gesetzt hat, eine non-binäre Universität zu werden.²⁰³ Die Organisationseinheiten und Ansprechpersonen werden jedoch nicht immer als relevant von den VRL markiert, wenn es um Lehr-Lernentwicklung geht. Diesbezüglich sind jedoch die Integration in den Curricula oder Schulungen aller Mitarbeiter:innen und nicht zuletzt die Frage, was es konkret in der lokalen Gestaltung von Lehren und Lernen, d.h. didaktisch, bedeutet, relevant. Unter den Lehrenden gibt etwa ein Fünftel eine besonders ausgeprägte Expertise an. Die vergleichsweise geringe Ausprägung kann als ein Grund gesehen werden, weshalb Diversität jedoch als besonders relevantes Thema für einen universitätsübergreifenden Austausch zu Lehr-Lernentwicklung herausgestellt wurde. In diesem Zusammenhang kann auch Trans- und Interdisziplinarität betrachtet werden, die die befragten Vizerektorate und Lehrenden stärker hervorheben, wenn es um besonders ausgeprägte Expertise geht.

Die Lehrenden beziehen sich in ihren Praxisbeispielen sowohl auf Diversität als *Thema von Lehrveranstaltungen*, die *Curriculargestaltung* und digitale Lehr- und Lernformen sowie – weniger – die *didaktische Gestaltung* von Lehr- und Lernangeboten. Ähnliches lässt auf Universitätsebene nachvollziehen.

Diversität kann explizit *Thema* in Lehrveranstaltungen sein, indem z.B. leichte Sprache in der Wissenschaftskommunikation behandelt wird. Sie kann jedoch auch das Gesamtthema von Lehrveranstaltungen oder Lehrveranstaltungsreihen darstellen, wie z.B. im gemeinsamen Lehrangebot der Akademie der bildenden Künste Wien, der Universität für angewandte Kunst und der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien Gender_Studies_Kunst_.²⁰⁴ An mehreren Universitäten finden sich entsprechende Webseiten, auf denen, wie an der Universität für Bodenkultur, Lehrveranstaltungen mit gender- und diversitätsspezifischen Inhalten im Überblick dargestellt werden.²⁰⁵ Ähnlich wie in Bezug auf digitale Kompetenzen (siehe unten) geht es für Universitäten auch darum, *Gender- und Diversitätskompetenzen*, sei es für Studierende oder Mitarbeiter:innen²⁰⁶, über Lehrveranstaltungen und Weiterbildungen zu stärken. Einige Universitäten wie z.B. die Veterinärmedizinische Universität planen eine verstärkte Integration in die (Weiter-)Bildungsangebote für alle Hochschulangehörigen (EP_21: 84). Dahingegen haben andere teilweise bereits Zertifikatsprogramme für Studierende an der TU Wien²⁰⁷, der Universität Salzburg²⁰⁸ oder an der Universität Klagenfurt für alle Mitarbeiter:innen, die auch das Themenfeld Gender und Diversität in der Lehre umfassen.²⁰⁹

Auf *curricularer Ebene* geht es neben der Einrichtung von ganzen Studiengängen einerseits um die Implementierung von Lehrveranstaltungen in die Curricula²¹⁰ und andererseits, wie

²⁰² s.o. 2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen

²⁰³ <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/frauenfoerderung-geschlechterforschung-diversitaet/non-binary-universities> (1.3.2023)

²⁰⁴ www.mdw.ac.at/ggd/gender-studies-kunst/ (1.3.2023)

²⁰⁵ <https://boku.ac.at/besondere-organe-und-einrichtungen/koordinationsstelle-fuer-gleichstellung-diversitaet-und-behinderung/gleichstellung/boku-lehrveranstaltungen-mit-gender-und-diversitaetsspezifischen-inhalten> (1.3.2023)

²⁰⁶ Wie bei Park und Preymann von mehr als 80 % der befragten öffentlichen Universitäten für Mitarbeiter:innen angegeben (Park/Preymann 2022: 22 f.).

²⁰⁷ www.tuwien.at/tu-wien/organisation/zentrale-bereiche/genderkompetenz/gender-in-der-lehre/zusatzzertifikat-gender-und-diversitaetskompetenz (1.3.2023)

²⁰⁸ www.plus.ac.at/politikwissenschaft/studium/studienergaenzung-und-studienschwerpunkt-gender-diversity-equality-gde/ (1.3.2023)

²⁰⁹ www.aau.at/gender/frauenfoerderung-gleichstellung-2/zertifikat/ (1.3.2023)

²¹⁰ Wie Park und Preymann (Park/Preymann 2022: 82) feststellten, handelt es selten um verpflichtende Lehrveranstaltungen.

oben erwähnt, um die Gestaltung der Studieneingangs- und Orientierungsphase. So geht es in der von der Koordinationsstelle für Gleichstellung, Diversität und Behinderung an der Universität für Bodenkultur organisierten Wahl-Lehrveranstaltung „Soziale Kompetenzen in Theorie und Praxis“ um die Förderung sozialen Engagements. Studierende können den integrierten Praxisanteil als Buddy/Tandem gestalten oder ein Praktikum in einer Tageswerkstatt oder einer Schule absolvieren.²¹¹ Trans- und Interdisziplinarität wird von einem VRL als „Bestand der Curriculumsinhalte“ gesehen. Zudem kann sie explizit über die Einführung neuer Pflichtfächer wie z.B. Ethik in der Medizin gefördert werden.

Peer-Mentoring-Programme in der Studienorientierungs- und -eingangsphase (siehe oben) adressieren diesbezüglich soziale Herkunft und richten sich auch explizit an First Generation Students – zum Beispiel an der Universität Graz²¹² oder der Universität Klagenfurt.²¹³ In Bezug auf die fachliche Vorbereitung stellen Lehrende jedoch fest, dass lernrelevante Diversität, i.S. eines „Gap zwischen dem Wissensstand der Schulabgänger:innen und dem für den Studienbeginn erwarteten“ (TN_Lehrendenbefragung) noch unzureichend thematisiert und bearbeitet wird.

Darüber hinaus zeigt sich das kontinuierliche Engagement von Personen, z.B. Inklusion einerseits zum Thema von Lehrveranstaltungen zu machen und andererseits Inklusion zu realisieren. Nur nicht nur, aber insbesondere im Kunstbereich können dabei Brücken zwischen Thema und Teilnehmenden sowie Theorie und Praxis aufgelöst werden, indem Inklusion als *leitendes Motiv* von Lehrveranstaltungen dient und die Studierenden aktiv an der Gestaltung der Lehrveranstaltung partizipieren – z.B. in einem Ensemble wie ClassicALL.²¹⁴ In interdisziplinär gestalteten – und mitunter als Team-Teaching organisierten Veranstaltungen – wird ebenfalls über die Einbeziehung von Personen der Vorteil gesehen, unterschiedliche disziplinäre Perspektiven auf einen Gegenstand einbringen zu können.

In Bezug auf die Gestaltung von Lehr- und Lernformaten (siehe oben) und Curricula wird zudem beobachtet, dass Studierende ausgehend von ihren Lebensrealitäten andere Formate fordern, damit sie z.B. auch teilnehmen können, wenn sie berufstätig sind. Die Bedürfnisse und Prioritäten der Studierenden verschieben sich in der Beobachtung von Lehrenden, so dass die fehlende Konstanz in den Gruppen eine Herausforderung darstellt. Hier wird auf Teilzeitstudiengänge, aber auch Blended Learning und virtuelle Formate als Möglichkeiten der Einbindung verwiesen.

So können Teilnehmende adressiert werden, die bereits im Berufsleben stehen und berufsbegleitend studieren möchten. Aber auch ‚reguläre‘ Lehrveranstaltungen können durch den Wechsel von Selbstlerneinheiten und synchroner Diskussion und Zusammenarbeit so gestaltet werden, dass sie sich gut „für Berufstätige oder Studierende mit Pflege-Verpflichtungen [eignen], weil sehr viel flexibel einteilbar ist“ (TN_Lehrendenbefragung). Es geht damit im Sinne einer Adressat:innenorientierung auch um die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Personen mit beruflichen Verpflichtungen, Pflegeverpflichtungen, familiären Verpflichtungen und/oder chronischen Erkrankungen. Blended Learning-Formate werden aus dieser Perspektive als vielversprechend erachtet, unterschiedliche Lernbedürfnisse zu berücksichtigen und Flexibilität zu gewährleisten (EP_22: 34). Unter Berücksichtigung von Barrierefreiheit könnten daher viele Gruppen profitieren (Abteilung Family, Gender, Disability & Diversity 2021: 22). Zugleich werfen sie immer noch Fragen in Bezug auf die Gestaltung der sozialen Beziehungen auf.²¹⁵

²¹¹ <https://boku.ac.at/besondere-organe-und-einrichtungen/koordinationsstelle-fuer-gleichstellung-diversitaet-und-behinderung/behinderung-inklusion/informationen-fuer-studierende/soziale-kompetenzen-in-theorie-und-praxis> (1.3.2023)

²¹² <https://www.uni-graz.at/de/studium/rund-ums-studium/peer-mentoring/> (1.3.2023)

²¹³ <https://www.aau.at/schuelerinnen-und-schueler/be-first/be-first-studierende/> (1.3.2023)

²¹⁴ <https://www.mdw.ac.at/hbi/?PageId=4237> (1.3.2023)

²¹⁵ s.u. 2.8.8. E-Didaktik und digitale Lehr- und Lernformate und -materialien

Didaktisch werden auch Großlehrveranstaltungen mithilfe von Flipped Classroom, dem Wechsel von synchronen und asynchronen Einheiten sowie der Förderung der Aktivierung und Selbststeuerung der Lernenden, z.B. über Kleingruppenarbeiten, heterogenitätssensibel von Lehrenden gestaltet. Darüber hinaus geht es um die (Neu-)Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien unter Berücksichtigung von Diversität und praktischen Lebensbezügen. Nicht zuletzt geht es hierbei um eine *studierendenzentrierte Haltung*. Diese äußert sich in der Einbeziehung von Studierenden in die Gestaltung der Lehrveranstaltung und der Einnahme der „Rolle eines unterstützenden und entgegenkommenden Begleiters“ (TN_Lehrendenbefragung). Im Zusammenhang mit dieser Beziehungsarbeit und des Lebensweltbezugs lassen sich auch die von Lehrenden erwähnten Ansätze des emotional learning und Storytelling verorten.²¹⁶

Auf Ebene der Universitäten liegt ein sichtbarer Fokus bezüglich Diversität in Lehren und Lernen auf Leitfäden und Handbüchern, die oftmals von den Organisationseinheiten für Gleichstellung/Gender erarbeitet wurden. So finden sich an der TU Graz eine Handreichung zu Diversität in der Lehre (Grasenick/Kleinberger-Pierer/Haage 2021), eine zu barrierefreier Lehre an der Universität Salzburg (Abteilung Family, Gender, Disability & Diversity 2021) oder an der Universität Krems eine Handreichung sowie ein Leitfaden zur Beurteilung von Gender und Diversitätskompetenz.²¹⁷ Im Zusammenhang mit Unterstützungsformaten zeigte sich jedoch, dass (Online-)Leitfäden von Lehrenden eher weniger als vielversprechend erachtet werden.²¹⁸ Entsprechend ist von Relevanz, welche darüber hinausgehenden Formate existieren.

In spezifisch *didaktischen* Zertifikatskursen ist diversitätsgerechte Lehre oder Gender/Diversität entweder als Wahl- oder Pflichtinhalt in den jeweiligen Modulen/Stufen verankert, wie z.B. im Seminar Universitäres Lernen an der Montanuniversität.²¹⁹ An einigen Universitäten werden zudem (aktuell) verschiedene didaktische Workshops zu studentischer Diversität, Reflexion von Diskriminierung und Lernprozessunterstützung bzw. zu diversitätsgerechter Lehre angeboten. Die Universität Krems nutzt das o.g. Handbuch für regelmäßige Schulungen zu Gender- und Diversitätskompetenz in der Lehre für (externe) Lehrende. Ein umfassendes Konzept findet sich in Bezug auf Gender an der Medizinischen Universität Innsbruck, die Gender-Medizin sowohl als Pflicht- und Wahlfach, als PhD-Programm sowie als Teil der Didaktik-Fortbildung implementiert hat.²²⁰ Barrierefreiheit und Inklusion stellen zudem ein Modul im eDidactics-Programm der Steirischen Hochschulkonferenz dar.²²¹ An der Universität Innsbruck sind auf Nachfrage Workshops zu inklusiven und barrierefreien Lehrveranstaltungen und die barrierefreie Aufbereitung von Lehr-, Lern- und Prüfungsmaterialien möglich.²²²

Neben Weiterbildungen und Workshops erhalten Lehrende z.B. an der TU Graz von der Servicestelle Barrierefrei Studieren u.a. sowohl Beratung als auch Unterstützung in der Durchführung von abweichenden Prüfungsmethoden.²²³ Andere Universitäten wie die

²¹⁶ Emotional Learning bezieht neben kognitiven Aspekten des Lernens auch emotionale ein (zur Rolle von Emotionen im – damals – E-Learning siehe Reinmann 2009). Storytelling kann u.a. dazu dienen, einen Lebensweltbezug in der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte herzustellen (Friedmann 2019).

²¹⁷ <https://www.donau-uni.ac.at/de/aktuelles/news/2022/tag-der-geschlechterforschung.html> (1.3.2023)

²¹⁸ s.o. 2.7.3. Vielversprechende Unterstützungsformate

²¹⁹ <https://qm.unileoben.ac.at/didaktikseminare> (1.3.2023)

²²⁰ www.i-med.ac.at/gendermed/mainstreaming_diversitaet/pflichtlehre-gender-medizin.html

²²¹ <https://edidactics.at/?cat=4> (1.3.2023)

²²² www.uibk.ac.at/behindertenbeauftragte/lehrende/fohlen-llbui/10-services-des-bueros-der-behindertenbeauftragten.pdf (1.3.2023)

²²³ www.tugraz.at/studium/studieren-an-der-tu-graz/studieninteressierte/barrierefrei-studieren (1.3.2023)

Universität Klagenfurt sind an Kooperationsprojekten beteiligt und entwickeln – wie im Projekt INCLUDE (Inclusive University Digital Education) – ein Repositorium, in dem Tools zur Gestaltung barrierefreier Lehre aufgefunden werden können.²²⁴ Diversität kann somit im Fokus von Forschungsprojekten stehen, deren Ergebnisse in die Lehr-Lernentwicklung zurückgespiegelt werden. So war soziale Herkunft an der Universität Graz Schwerpunktthema im Projekt Habitus Macht Bildung.²²⁵ Dies wurde durchgeführt vom Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, die Ergebnisse und Arbeitsmaterialien wurden nicht nur als OER veröffentlicht, sondern auch beim High Noon des Zentrums für Lehrkompetenz vorgestellt.²²⁶ Eine weitere Möglichkeit, Diversität in die Lehre zu integrieren, zeigt sich an der Universität Wien, wo die Frage nach Diskriminierung in den universitätseinheitlichen Teil der Lehrveranstaltungsevaluationen integriert ist.²²⁷

Zudem finden sich einige universitäre Diversitätspreise neben dem nationalen Diversitas.²²⁸ So hat die Medizinische Universität einen Veronika-Fialka-Moser-Diversitäts-Preis eingeführt, der 2021 auch im Bereich Lehre vergeben wurde.²²⁹ An der TU Graz wird ein ebenfalls dotierter Diversity Award vergeben für das Einbeziehen des Menschen in Technik & Naturwissenschaften u.a. für Lehrinhalte und Methoden.²³⁰ An der Universität Innsbruck werden über den Förderkreis Projekte gefördert, die auch das Themengebiet Diversität in der Lehre betreffen.²³¹

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Universitäten sich teilweise bereits lange mit Diversität in Studium und Lehre auseinandersetzen und vielfältige Aktivitäten erkennbar werden. In diesem Zusammenhang finden sich ebenfalls hochschulübergreifende Netzwerke. So betreibt das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt aktive Netzwerkarbeit im Rahmen des Gender_Diversity-Netzwerks, in dem auch zahlreiche Unterrichtsmaterialien entstehen.²³² Über die Genderplattform vernetzen sich die Einrichtungen für Frauenförderung und Geschlechterforschung an den österreichischen Universitäten und teilen Beispiele aus der universitären Praxis.²³³

Jedoch wurde in der Befragung von den Lehrenden hervorgehoben, dass eine intensivere Auseinandersetzung in der Lehr-Lernentwicklung sowohl mit Barrierefreiheit und Inklusion als auch mit Interkulturalität und der Anerkennung unterschiedlicher Lebensrealitäten wie auch Geschlechtsidentitäten notwendig ist. Diesbezüglich sind spezifisch didaktische Angebote zu diversitätssensibler Lehre mitunter wenig sichtbar.

Hinzu kommt, dass viele Weiterbildungsangebote erstens auch durch externe Dozierende angeboten werden und zweitens nicht gleichermaßen einfach für alle Lehrenden zugänglich sind.²³⁴ Sowohl Lehrende als auch die Lehrenden Studierende stellen wesentliche Akteur:innen für die Realisierung diversitätssensibler Lehre dar und sollten entsprechend

²²⁴ www.includeonline.eu/catalog (1.3.2023)

²²⁵ <https://habitusmachtbildung.uni-graz.at/de/> (1.3.2023)

²²⁶ <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/high-noon-didaktik-zu-mittag/> (1.3.2023)

²²⁷ www.qs.univie.ac.at/evaluationen/lehrveranstaltungen/liste-der-spl/spl-3-rechtswissenschaften/ (1.3.2023)

²²⁸ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversitaet/Policy-und-Ma%C3%9Fnahmen/Diversitaet/Management/DMP-Diversitas.html> (1.3.2023)

²²⁹ www.myscience.at/news/wire/veronika_fialka_moser_diversitaets_preis_2021_an_herausragende_beitraege_zur_vielfalt-2021-meduniwien (1.3.2023)

²³⁰ www.tugraz.at/tu-graz/universitaet/leitziele-und-schwerpunkte/diversitaet/diversitaet/#c234565 (1.3.2023)

²³¹ www.uibk.ac.at/de/foerderkreis1669/antrag/diversity/ (1.3.2023)

²³² <https://www.imst.ac.at/> (1.3.2023)

²³³ <http://www.genderplattform.at> (15.5.2022, derzeit nicht erreichbar)

²³⁴ s.o. 2.7.2. Adressat:innen lehrbezogener Unterstützung

einbezogen werden.²³⁵ Darüber hinaus sind Unterstützungsangebote für Lehrende mitunter fragmentiert. Entsprechend ist zu eruieren, wie ein ganzheitlicher Ansatz von Diversität unter Einbeziehung verschiedener Vielfaltsdimensionen – auch der lernbezogenen Diversität – sowohl organisatorisch als auch didaktisch gefördert werden könnte. Nicht zuletzt wird es auch darum gehen, Diversität und Digitalisierung in Studium und Lehre stärker gemeinsam zu denken. Inwiefern die vergleichsweise geringer als notwendig erachtete stärkere Einbeziehung der Organisationseinheiten/Ansprechpersonen in den universitären Austausch zu Lehr-Lernentwicklung durch Vizerektorate und Lehrende²³⁶ dabei ein Zeichen für eine bereits bestehende enge Zusammenarbeit ist oder eine Leerstelle markiert, wäre an den Universitäten entsprechend zu thematisieren.

2.8.8. *E-Didaktik und digitale Lehr- und Lernformate und -materialien*

Es bietet sich an, E-Didaktik sowohl gemeinsam mit digitalen Lehr- und Lernformaten und -materialien als auch im Kontext der Gesamtuniversität zu betrachten. E-Didaktik hat den Einsatz digitaler Medien in Lehren und Lernen als Grundlage. Von den meisten, aber nicht allen, VRL sowie etwa der Hälfte der Lehrenden wurde eine besonders ausgeprägte Expertise angegeben. Dies kann einerseits durch die Notwendigkeit in der Pandemie erklärt werden. Die plötzliche Umstellung auf Emergency Remote Teaching (Hodges u. a. 2020) erforderte an allen Universitäten einen enormen Arbeitsaufwand, die Erweiterung der IT-Infrastruktur und Supportangeboten, was an vielen Universitäten begleitet wurde von Befragungen der Lehrenden und Studierenden und entsprechenden Anpassungen und Unterstützungsangeboten.

Andererseits befassten sich die einzelnen Universitäten vor der Pandemie unterschiedlich (intensiv) mit digitalen Medien und ihrem Einsatz in der Lehre, wie z.B. eine Studie des Forums Neue Medien in der Lehre zur E-Learning-Landschaft zeigt (Bratengeyer u. a. 2016).²³⁷ So existiert das heutige Zentrum für digitales Lehren und Lernen, wenn auch in veränderter Form, an der Universität Graz seit 2005. Seit 2013 waren Open Educational Resources (OER) zudem Thema in Fortbildungsangeboten, 2015 folgte der erste MOOC zu OER auf iMooX.at (Ebner u. a. 2022: 90). Dies zeigt die eingangs erwähnte Weiterentwicklung von E-Learning zu Digitalisierung in Studium und Lehre an. Zunehmend wurden international konkrete technische Fragen des E-Learnings erweitert, um Bildung und Veränderungen durch Digitalisierung insgesamt in den Blick zu nehmen – sowohl in Lehr- und Lernsituationen als auch auf Ebene der Universitäten (Köhler u. a. 2020: 10).

Ebenso wird von einigen Lehrenden explizit darauf hingewiesen, dass sie bereits vor der Pandemie Konzepte zur Integration digitaler Medien und/oder Digitalisierung von Lehr- und Lernformaten entwickelt und umgesetzt haben.

Die Vielfalt an möglichen Ein- und Ansätzen in der Lehre wird an den Praxisbeispielen der Lehrenden deutlich:

- der Integration von Feedbacktools (z.B. Mentimeter),
- Integration sozialer Medien,
- von Simulation(sspiel)en oder Augmented Reality,
- Blended Learning (synchrone und asynchrone Phasen) oder
- virtuelle Formate (MOOCs, Videoaufzeichnungen, Exkursionen)

Neben dem Einsatz digitaler Medien in Lehren und Lernen im Allgemeinen, gaben Lehrende die *Erstellung von digitalen Lehr- und Lernformaten* (z.B. Simulationen, MOOCs) anteilig

²³⁵ In diesem Zusammenhang auch der Hinweis von Park und Preymann zur Steigerung von Awareness zur sozialen Dimension unter in der Didaktik Tätigen (Park/Preymann 2022: 143).

²³⁶ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

²³⁷ zu früheren Beispielen in Österreich siehe auch Pasternack u. a. (2006: 154–159)

etwas mehr als ausgeprägte Expertise an als die Vizerektorate. Die zusätzliche Frage, ob die Erstellung von digitalen Lehr- und Lernformaten auch Expertise zu *Open Educational Resources (OER)* beinhaltet, bejahte die Hälfte der vier Vizerektorate und fast die Hälfte der entsprechenden 30 Lehrenden. In den Leistungsvereinbarungen haben alle Universitäten Aktivitäten zu OER, d.h. mindestens eine Vernetzung oder Abstimmung mit Open Education Austria angekündigt. Von den Lehrenden, die sich keine Expertise zu OER zuschreiben, gaben 40 % an, Interesse an dem Thema zu haben.

Im Zusammenhang mit E-Didaktik und digitalen Lehr- und Lernformen sind entsprechend auch Kooperationen relevant.²³⁸ Als hochschulübergreifendes E-Learning-Netzwerk existiert das Forum Neue Medien in der Lehre (fnma),²³⁹ in dem auch fast alle Universitäten Vereinsmitglieder sind, bereits seit 2000. Es fördert einerseits den Austausch und unterstützt andererseits Projekte der Mitglieder. Das Beispiel des hochschulübergreifenden modularen Zertifikatsprogramms eDidactics der Steirischen Hochschulkonferenz (Kopp u. a. 2016) mit seinen neun Modulen macht darüber hinaus deutlich, dass der Aufbau von Expertise sehr unterschiedliche Aspekte umfasst und Zeit braucht.

Ein ausschließlicher Fokus auf Lehrende, von denen nach der Pandemie als „eierlegende Wollmilchsäue“ (Kopp 2022: 58) erwartet wird, professionell mit Lehr- und Lerntechnologien umzugehen, reicht jedoch nicht aus. E-Didaktik muss nicht nur im Zusammenspiel von Didaktik und Medien(-technik), sondern auch von individuellen Expertisen und organisatorischen Expertisen in Hochschul- und Mediendidaktik sowie entsprechender IT und Medientechnik gesehen werden.

(IT-)Infrastruktur und der Betrieb von Lernmanagementsystemen, elektronischen Prüfungsumgebungen und Videoplattformen sowie die Bereitstellung von unterschiedlichen Tools sind, ebenso wie die Ausstattung von Räumen mit audio-visueller Technik und der Einrichtung von Videostudios zur Produktion von professionellen Videos – und entsprechendem Personal –, ebenfalls wichtig für vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten von digitalen Lehr- und Lernszenarien. Die Lehrenden sahen in Bezug auf die IT-Infrastruktur und die *medientechnische Unterstützung* noch Optimierungsbedarf an ihren Universitäten. Neben Serverkapazitäten wird vor allem die Verbesserung der Lernplattformen angemerkt, sowohl was die Performanz angeht als auch die Funktionalitäten, die teilweise über zusätzliche Tools abgedeckt werden müssen, da die Bedarfe nicht erfüllt werden. Auch die IT-Lösungen für Online-Prüfungen werden mitunter als zu kompliziert erachtet. Entsprechend hat die Weiterentwicklung der IT- und Supportstruktur hohe Relevanz.

Nicht zuletzt geht es auch um *Ausstattung und Zugänge*. Mitunter haben nicht nur Studierende Probleme mit den technischen Voraussetzungen, sondern Lehrende müssen ihre privaten Computer für ihre Arbeit nutzen.²⁴⁰ Darüber hinaus wird auch der Zugang zu ebooks und die Verfügbarkeit von Software-Lizenzen für Studierende als bisher unzureichend hervorgehoben. Was die Ausstattung betrifft, geht es Lehrenden nicht zuletzt jedoch auch – unabhängig von IT oder Medientechnik – um fachbezogene Technik wie Mikroskope.

Wie bereits eingangs betont, müssen *Räume* weiterhin in den Blick genommen werden.²⁴¹ Aktuell ist die technische Neuausstattung bzw. Umgestaltung der Räume an den Universitäten noch nicht abgeschlossen. Neben fachspezifischen Räumen wie Skills Labs in der Medizin, die bestimmte Technik benötigen, gewinnen Räume an Relevanz, in denen innovative (digitale) Lehr- und Lernszenarien erprobt werden können. Beispiele sind das

²³⁸ s.u. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

²³⁹ <https://www.fnma.at/> (1.3.2023)

²⁴⁰ Nicht zuletzt ist dies kritisch aus der Perspektive von IT-Sicherheit zu sehen.

²⁴¹ s.o. 2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen

Learning Lab²⁴² der Universität Wien mit mobiler Einrichtung und der Möglichkeit hybrider Szenarien oder das Future Learning Experience Center an der WU Wien, in dem Video- und Audioproduktionen stattfinden können, ebenso wie das Experimentieren mit Virtual Reality.²⁴³ Von den Lehrenden wird dahingehend auf die Notwendigkeit einer einfachen Verfügbarkeit und technisch (mobiler) Ausstattung von mehr Räumen verwiesen. Dabei werden durchaus individuell-fachspezifische Präferenzen deutlich, wenn ebenso auf Kreidetafeln und notwendiges Zubehör hingewiesen wird. Räume müssen damit eine nicht immer einfache Balance zwischen geforderter digitaler Modernisierung und Freiheiten in der Wahl fachlich-persönlich präferierter Medien herstellen können.

Grundsätzlich stellt sich die Frage für Befragte, wie die Entwicklung zwischen Präsenz und Online weitergehen wird.²⁴⁴ Dies betrifft u.a. die Zukunft digitaler Szenarien zwischen Online und Präsenz. *Hybride Formate* stellen mitunter noch höhere Anforderungen als rein virtuelle Formate.²⁴⁵ Demnach ist eine weitere Person, die z.B. den Chat betreut, unabdingbar. An neun Universitäten finden sich diesbezüglich E-Tutor.innen-Programme, in denen Studierende qualifiziert und (auch) eingesetzt werden, um Lehrende dabei zu unterstützen.

Daneben werden *Blended Learning-Formate* diskutiert und damit einhergehende notwendigerweise strukturierte asynchrone Anteile hervorgehoben. Die Wirtschaftsuniversität hatte in diesem Zusammenhang ein Blended-Learning-Label für Lehrveranstaltungen entwickelt, dem derzeit in Überarbeitung befindliche spezifische Kriterien²⁴⁶ – auch in Bezug auf die Anrechnung asynchroner Anteile – zugrundegelegt waren und im Lehrveranstaltungsverzeichnis sichtbar gemacht wurde.

Neben einfach erreichbarem technischem Support und adäquaten Lernmanagementsystemen ist auch eine weitere *persönliche Begleitung* in der Umsetzung relevant, z.B. in der Erstellung von Lernvideos. Dies betrifft nicht nur technische, sondern auch datenschutz- und urheberrechtliche Aspekte. Neben entsprechenden Richtlinien, Infosheets und Schulungen zu Rechtsfragen wie z.B. zum Ort und der Dauer der Speicherung, kann auch eine persönliche Prüfung und Nachbearbeitung von Aufzeichnungen und Lernvideos rechtliche Sicherheit und Entlastung schaffen.

Dem Einsatz digitaler Medien und den unterschiedlichen Lehr- und Lernformaten werden einerseits zahlreiche *Potenziale* zugeschrieben: eine höhere Interaktivität durch Feedback-Tools, die Öffnung für andere Zielgruppen, z.B. über das Bereitstellen auf Online-Plattformen, die Visualisierung komplexer Sachverhalte oder eine Entlastung durch virtuelle Prüfungen in großen Veranstaltungen. Andererseits wird von Lehrenden *Druck* zur Virtualisierung von Seiten der Universität wahrgenommen. Ein zu starker Fokus auf diesen Digitalisierungsaspekt könnte somit kritisch für die Akzeptanz unter Lehrenden sein. Insbesondere hinsichtlich Interaktion und sozialer Lehrformen, z.B. in Bezug auf Peer-Feedback in Seminaren, wird noch Weiterentwicklungsbedarf gesehen. Dabei wird betont, dass es um eine „neue Didaktik“ gehen muss, in der der soziale Aspekt als besonders relevant herausgestellt wird.

²⁴² <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/digitale-lehre/ihre-digitale-lehre-weiterentwickeln/#c805321> (1.3.2023)

²⁴³ www.wu.ac.at/flex/innovation-experimentieren/ (1.3.2023)

²⁴⁴ Zu Szenarien soziotechnischen Wandels am Beispiel von österreichischen Universitäten siehe Wieser/Bangerl/Karatas (2022).

²⁴⁵ Begrifflichkeiten, die Lehrende einbringen, lassen nicht immer klar einordnen. So wird „hybrid“ mitunter verwendet, obgleich es nicht um die gleichzeitige Anwesenheit vor Ort und über z.B. Videokonferenzsysteme geht. Dies zeigt, dass auch weiterhin Verständigung über Begriffe und damit einhergehenden Konzepte stattfinden muss, wie bereits vom fnma (2021) und Pausits et al. (2021) aufgezeigt.

²⁴⁶ <https://www.wu.ac.at/mitarbeitende/infos-fuer-lehrende/blended-learning-1/> (1.3.2023)

Wie auch während der Pandemie mehrfach betont wurde (BMBWF 2021: 29), ist persönlicher Kontakt weiterhin essenziell für das Miteinander von Lehrenden und Studierenden. Technisch gibt es zahlreiche Möglichkeiten, aber didaktisch überzeugen Ansätze nach Ansicht einiger Lehrender noch nicht. Es ist daher als „work in progress“ (TN_Fokusgruppe) zu verstehen, bei dem (auch forschend) auf die Suche nach Möglichkeiten motivierender Team- und Beziehungsarbeit und der Einbeziehung individueller Bedürfnisse gegangen wird. Entsprechend können Stimmen, die mitunter als widerständig interpretiert werden könnten, als Anlass gesehen werden, diese Aspekte auch näher zu beleuchten. So weist Gabi Reinmann (2018: 5) auf das Risiko einer Dominanz des Technischen am Beispiel von E-Assessment hin. Wenn bei der Konzeption der Fokus auf neue Technologien gelegt wird, orientieren sich mitunter die Ziele und Lehr-Lernaktivitäten an den technischen Möglichkeiten und nicht an einem didaktischen Prinzip.

Insbesondere bei *Prüfungen und Assessments* stellt sich für viele immer noch die Frage, wie man rechtliche Sicherheit und Qualität im digitalen Bereich sichern kann. In Bezug auf Online-Prüfungen haben die Universitäten ebenfalls unterschiedlich lange Erfahrung. So werden z.B. seit 2011 an der Universität Klagenfurt im Hörsaal Prüfungen mit Hilfe der Sicheren Prüfungsumgebung (SPU) oder durch Remote-Online-Proctored-Exams (ROPE) ermöglicht. Je nach Fach kommen andere Formate zum Einsatz. Hinzu kommen technische Umgebungen, in denen sich Studierende auf Prüfungen vorbereiten können z.B. über Übungsaufgaben und Quizzes. Die Relevanz von technologiegestütztem Prüfen zeigt sich z.B. an der Arbeitsgruppe Technologiegestütztes Prüfen des fnma, in der sowohl Bezüge zu Support als auch Didaktik und Technik in den Blick genommen werden.²⁴⁷ Die TU Wien widmet sich im Rahmen des Projektes eTUcation der Erstellung eines Konzeptkataloges zum Durchführen digitaler Prüfungen mit konkreten Lösungsvorschlägen je nach Prüfungsszenario.²⁴⁸

Das Angebot an Beratungs-, Weiterbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten wird an den Universitäten weiterhin ausgebaut. So ist Lehren und Lernen mit digitalen Medien nicht nur an mehreren Universitäten durch eigene Zentren oder Stabsstellen oder als Teil der Zentren für Lehren und Lernen institutionalisiert. Die Umgestaltung bestehender und Gründung von neuen Organisationseinheiten zeigt zudem an, dass Digitalisierung in Studium und Lehre – und deren Unterstützung – vorangetrieben werden soll.²⁴⁹ An einigen Universitäten finden sich darüber hinaus dezentrale Ansätze, d.h. Ansprechpartner:innen für Lehren und Lernen mit digitalen Medien direkt an den Fakultäten – wie an der Universität Klagenfurt mit „eLearning-Vorreiter*innen“²⁵⁰ oder Ansprechpersonen Digitale Medien an der Universität Innsbruck.²⁵¹

Die Universitäten setzen sich zunehmend mit digitalen Kompetenzen auseinander. Für die Zielgruppe der Studierenden werden sie in Kursen vermittelt oder in Curricula verankert²⁵², für Universitätsangehörige werden sie Teil des Weiterbildungsprogrammes. Dies weist darauf hin, dass nicht nur Lehrende im Fokus stehen sollten. Die Angebote haben mitunter sehr unterschiedliche Schwerpunkte. So geht es neben IT-Kompetenzen, Data Literacy auch um ethische und soziale Perspektiven auf Digitalisierung und Förderung kritischen und reflexiven Denkens. Ausgehend von medientechnischer und (medien-)didaktischer Unterstützung in Form von Schulungen, Beratungen und konkreten personellen

²⁴⁷ <https://www.fnma.at/arbeitsgruppen/technologiegestuetztes-pruefen> (1.3.2023)

²⁴⁸ <https://www.tuwien.at/studium/lehren-an-der-tuw/projekt-etucation/aktuell-in-umsetzung> (1.3.2023)

²⁴⁹ s.o. 2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen

²⁵⁰ <https://www.aau.at/universitaet/profil/digitalisierungsstrategie/entwicklungslinien/digitalisierung-in-der-universitaeren-lehre-und-ihrer-didaktik/> (1.3.2023)

²⁵¹ <https://www.uibk.ac.at/de/rektorenteam/lehre/digitalisierung-in-der-lehre/> (1.3.2023)

²⁵² wie im Universitätsbericht 2017 (BMBWF 2018: 80) gefordert

Umsetzungsunterstützungen – auch durch unterschiedlich verortete Personen – gilt es daher, die Verbindungen weiterhin zu stärken.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach den konkreten Bezügen zwischen den Angeboten zu digitalen Kompetenzen und notwendigen bzw. erwarteten (medien-) didaktischen Kompetenzen von Lehrenden. Es liegen mittlerweile verschiedene Kompetenzmodelle zu digitalen Kompetenzen vor. Im Bereich der Pädagog.innenbildung wurde aufbauend auf internationalen Kompetenzmodellen ein DigiCheck erarbeitet.²⁵³ Zudem liegt ein Kompetenzmodell zu digitalen Kompetenzen speziell von Hochschullehrenden von Eichhorn (2020) vor, das die Kompetenzstufen Digital Literacy, Digital Fluency und Digital Scholarship vorschlägt. Basierend auf unterschiedlichen Kompetenzmodellen werden zudem im Rahmen des Programms Digitale und Soziale Transformation personalisierte Lernangebote wie bei DigiFit4All²⁵⁴ erarbeitet mit einem Fokus auf Informatik. Auch in der Studie der Steirischen Hochschulkonferenz zu digitalen Kompetenzen von Studienanfänger.innen wurde ein Kompetenzmodell ausgehend vom österreichischen DigComp 2.2. AT²⁵⁵ entwickelt (Janschitz u. a. 2021).

Ausgehend von diesen unterschiedlichen Ansätzen bietet es sich an, zu eruieren, inwiefern diese als Erweiterung eigener Konzepte, aber auch als Grundlage für Self-Assessments für (Universitäts-)Lehrende dienen können. Darüber könnte das Schlagwort E-Didaktik konkretisiert und entsprechende Expertisen und Kompetenzen transparent gemacht werden. Nicht zuletzt könnte dies der Tatsache entgegenkommen, dass in der Pandemie zahlreiche Weiterbildungsangebote – nicht nur an Universitäten in Österreich – virtuell umgesetzt und aufgezeichnet wurden. Diese sind in der Regel noch vorhanden, so dass Lehrende sich auch auf diesem Weg – unabhängig von konkreten Angeboten an der Universität – weiterbilden können.

Wichtig erscheint es ausgehend von der Selbsteinschätzung der Lehrenden in jedem Fall, differenzierte (medien-)didaktische Unterstützung anzubieten und somit sowohl diejenigen zu adressieren, die bereits über hohe Expertise verfügen als auch diejenigen, die ihre Kompetenzen weiterentwickeln wollen. Dies kann bereits in der Ansprache verdeutlicht werden, wie z.B. an der Universität Wien, an der differenzierte Informationen und Unterstützungsangebote zu digitaler Lehre anhand von drei Kategorien aufbereitet wurden: Einsteigen, Weiterentwickeln, Mitgestalten.²⁵⁶

2.8.9. *Zwischenresümee und Botschaften*

Sowohl an den Universitäten insgesamt als auch unter den Lehrenden lassen sich zahlreiche besondere Expertisen aufzeigen. Diese können genutzt werden, um (weiter) voneinander und miteinander zu lernen.

Von den Vizerektoraten wie den Lehrenden wurde hier vor allem E-Didaktik (z.B. Einsatz digitaler Medien in Lehren und Lernen) hervorgehoben. Dies dürfte durch die unabwendbare Auseinandersetzung während der Pandemie motiviert sein, doch gab es auch bereits zuvor langjährige Aktivitäten – an Universitäten in spezialisierten Organisationseinheiten und individuell. Diversität (z.B. soziale Herkunft oder Geschlecht) wurde von den Lehrenden wie von den Vizerektoraten seltener als besonders ausgeprägte Expertise angegeben.

²⁵³ <https://digicheck.at/warum-digicheck> (1.3.2023)

²⁵⁴ Im Kooperationsprojekt der Universitäten Klagenfurt, Krams, Linz und der TU Wien DigiFit4All zielt darauf ab, digitale und informatische Kompetenzen durch personalisierte Kurse (POOCs) verschiedenen Zielgruppen zu vermitteln. Darüber können nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende einen personalisierten Kurs absolvieren. Siehe <https://www.digifit4all.at/> (1.3.2023)

²⁵⁵ <https://epale.ec.europa.eu/de/resource-centre/content/digitales-kompetenzmodell-fuer-oesterreich-digcomp-22> (1.3.2023)

²⁵⁶ <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-lehrende/digitale-lehre/> (1.3.2023)

Gleichzeitig wird Diversität in der Lehr-Lernentwicklung als besonders wichtiges Thema für eine weitere Auseinandersetzung herausgestellt.

Insgesamt lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Differenzierte adressat.innenorientierte Kommunikation und Unterstützung sollten ausgebaut werden, damit sowohl diejenigen adressiert und einbezogen werden können, die bereits über hohe Expertise verfügen, als auch diejenigen, die diese ausbauen wollen.
- Das Verhältnis von digitalen Kompetenzen und Lehr-Lernentwicklung sollte näher bestimmt werden. Es existieren unterschiedliche Kompetenzmodelle, die dahingehend geprüft werden können, ob sie z.B. für Universitätslehrende angepasst werden müssen. Darauf aufbauend sind (ggf. universitätsübergreifende) Self-Assessments vorstellbar. Darüber könnten Lehrende anonym ihre Expertise wissenschaftlich fundiert abgleichen sowie von Weiterentwicklungs- und ggf. bereits lokalen Unterstützungsmöglichkeiten erfahren.
- Neben Leitfäden sind spezifisch didaktische Angebote zu diversitätssensibler Lehre mitunter wenig sichtbar und Unterstützungsangebote nach Dimensionen fragmentiert. Entsprechend könnte eruiert werden, wie ein ganzheitlicher Ansatz von Diversität unter Einbeziehung verschiedener Vielfaltsdimensionen – auch die der lernbezogenen Heterogenität – sowohl organisatorisch als auch didaktisch gefördert werden könnte. Nicht zuletzt wird es darum gehen, Diversität und Digitalisierung in Studium und Lehre stärker gemeinsam zu denken. Diesbezüglich können auch virtuelle Angebote sowohl für Lehrende als auch externe Dozierende sowie interne Hochschulprofessionelle²⁵⁷ ausgebaut und – wie in Bezug auf digitale Kompetenzen – um Formate zur Selbsteinschätzung ergänzt werden.²⁵⁸
- Peer-Formate gewinnen nicht nur für Lehrpersonen an Relevanz, auch für Studierende ergänzen sie wie z.B. durch Mentoring zunehmend die fachliche Vorbereitung in Studienorientierung und -eingang. Dies kann als ein vielversprechender Ansatz erachtet werden, der fachliche Vorbereitung und die Bestimmung von zu bestehenden Pflichtlehrveranstaltungen im ersten Semester vieler Studiengänge um soziale Beziehungen ergänzt. Im Zusammenhang mit unterschiedlichen fachlichen Vorbereitungskursen empfiehlt es sich zudem, die Möglichkeit von gemeinsamen fachlichen sowie didaktischen Konzepten zu prüfen.²⁵⁹
- Die Universitäten arbeiten in unterschiedlichen lehrbezogenen Themenfeldern eng zusammen. Ausgehend von den unterschiedlichen Expertisen auf organisationaler Ebene sollte ein gegenseitiger Beratungsbedarf – sowohl zwischen den Hochschulprofessionellen in der Didaktik als auch Mediendidaktik und -technik – näher eruiert werden. Denkbar sind Tandembildungen von Organisationen oder Peer-Beratung der Hochschulprofessionellen mit unterschiedlichen Expertisen und Perspektiven, um die Lehr-Lernentwicklung zu stärken.

²⁵⁷ Auch Park und Preymann (2022: 143) heben die Relevanz von Diversitätskompetenzen auch unter in der Didaktik Tätigen hervor.

²⁵⁸ Auch hier gibt es Beispiele wie im Self-Assessment DiVers. Dies orientiert sich an den Aspekten (Selbst-)Wahrnehmung, Fachinhalte, Kommunikation und Interaktion, Lehr- und Lernmethoden, Leistungsüberprüfung sowie Rahmenbedingungen (Dahmen/Karaaslan/Aye 2018: 347) und umfasst sowohl eine Selbsteinschätzung als auch Lernmodule. Ein Zugang ist auch für Externe möglich, siehe http://divers.uni-koeln.de/Das_Self-Assessment-Tool.html (1.3.2023). Siehe dazu auch die IDM-Toolbox, die im Rahmen eines Erasmus+ co-Projektes unter Beteiligung der FH Oberösterreich entwickelt wurde und auch Hinweise zur Curriculumsentwicklung und Lehr- und Lerngestaltung beinhaltet: <https://idmtoolbox.eu/> (1.3.2023).

²⁵⁹ Ein Beispiel, wie dies umgesetzt werden kann, ist ein von elf deutschen Universitäten gemeinsam entwickelter Online-Kurs zur Vorbereitung in Mathematik: <https://www.ombplus.de/ombplus/public/index.html?org=tukl> (1.3.2023)

2.9. Austausch und Zusammenarbeit

Ein wesentlicher Faktor für gute Lehre sind für Vizerektorate und Lehrende Möglichkeiten des Austauschs und der Zusammenarbeit. Diese Austauschplattformen ermöglichen es, auf kollegialer Ebene inspirierende Beispiele für Lehr-Lernentwicklung zu erhalten und darüber sowohl die Qualität von Lehre zu stärken. Für die Universitäten bieten Formate des Austauschs und der Zusammenarbeit die Möglichkeit, gute Lehre zu unterstützen und zu fördern, sowie das lehrbezogene Engagement von Lehrenden wertzuschätzen.

Wesentlich scheint hier auch die universitäre Haltung gegenüber Lehre und dem Austausch über Lehre zu sein, was sich in Begriffen wie „Kultur“ und „Klima“ zeigt. So wird „Diskussionskultur“ als wesentlich für die Förderung guter Lehre erachtet. Für kollegialen Austausch sei zudem ein „angstfreies, kollegiales Diskussionsklima“ notwendig. Dass dies in der Befragung der Lehrenden so explizit betont wird, kann als Hinweis gedeutet werden, dass es in der Praxis nicht einfach ist, sich zu Lehre auszutauschen. Dass dabei explizit von Angst gesprochen wird, sollte Anlass für weitere Analysen sein.

Im Folgenden werden relevant markierte Austauschformate, die bereits vorhanden sind, wie auch mögliche und gewünschte interne Gremien und Austauschforen, die sich mit lehrbezogenen Themen befassen, dargestellt. Außerdem werden lehrbezogene Organisationseinheiten und Ansprechpartner:innen sowie interuniversitäre Netzwerke und Kooperationen thematisiert.

2.9.1. Interne Gremien und Austauschforen zu Lehre

Es gibt viele an Unis, aber nicht gleichermaßen an allen. Auch während der Pandemie sind neue Gremien und Austauschforen entstanden, um sich gemeinsam den Herausforderungen in Studium und Lehre zu widmen. So wurde beispielsweise an der Universität Bodenkultur die Plattform „BOKU E-Learning und Didaktik Couch“ mit einem Selbstlernkurs und einem Meeting-Raum geschaffen. Dieses ist nur ein Beispiel aus der Vielfalt unterschiedlicher universitärer Austauschforen.

Da sich die Anzahl und die Vielfalt an Gremien und Austauschforen an den Universitäten stark unterscheiden, war von Interesse, welche der bestehenden zentralen oder dezentralen Gremien, Arbeitsgemeinschaften, Foren oder Dialogformate zum Austausch über Lehr-Lernentwicklung aus Sicht der Lehrenden und Vizerektorate insbesondere gestärkt werden sollten.

Tag der Lehre

Eines der von den Lehrenden am häufigsten genannten Formate, ist der sogenannte Tag der Lehre bzw. ähnliche Formate. Diesen haben einige Universitäten als Möglichkeit der Sichtbarmachung guter Lehre sowie als Austausch-Ort für Lehr-Lernentwicklung institutionalisiert. Hier werden Lehrpreise verliehen, besonders gute Lehrprojekte vorgestellt und Raum zum Austausch gegeben. In der Befragung der Lehrenden stieß der an vielen Universitäten institutionalisierte Tag der Lehre auf positive Resonanz. Da es solch einen Tag jedoch nicht an allen Universitäten gibt, hielten manche Lehrende die Einführung von Formaten wie eines Tages der Lehre an ihrer Universität für eine gute Idee. Während er von einigen Lehrenden als bereits fest etabliert und gut besucht beschrieben wurde, waren jedoch andere eher kritisch und befürchteten, dass nur diejenigen kommen „die ohnehin schon gut lehren“. Dies verweist bereits auf eine grundlegende Herausforderung für Angebote der Lehr-Lernentwicklung: die Erreichbarkeit von ohnehin schon engagierten Lehrenden.

Ähnliche Austauschformate wurden in den Befragungen unter Stichworten wie Podiumsdiskussion, Workshops, Forum oder Tagungen genannt, bei denen auch die Möglichkeit der Vorstellung von erfolgreichen und innovativen Lehrprojekten und der

Diskussion dieser im Vordergrund steht. Meist sind sie verbunden mit der Vergabe der Lehrpreise. Alle jene Formate tragen zur Sichtbarkeit guter Lehre bei.

Informellere Austauschformate

Neben dem Tag der Lehre gibt es auch andere regelmäßige oder unregelmäßige Veranstaltungsformate, die von Lehrenden oder Vizerektoraten erwähnt wurden, bei denen es sich auch um informellere und ergebnisoffene Formate handelt, wie z.B. ein Online-Jour fixe für Lehrende, Lehrstammtische, Frühstück oder Lunch zur Lehre, oder Kaffeerunden auf Institutsebene.

Die Formate und Austauschforen können auf unterschiedlichen Ebenen der Universität durchgeführt und institutionalisiert sein. Daher wurden in der Befragung von Lehrenden und Vizerektoraten neben zentralen auch *dezentrale* Foren auf Instituts- und Fakultätsebene thematisiert. So sind beispielsweise auch an Fakultäten Vorträge denkbar, die zum Tag der Lehre stattfinden. Zudem könnten bestehende AGs an Fakultäten für bestimmte Themen Muster-Lehrveranstaltungen entwerfen. Es wird dafür plädiert, dass auch dezentral Wissen und Initiative bspw. zu Open Access und Open Education ausgebaut wird und ein aktiver Austausch zu Lehren und Lernen initiiert wird, in dem Lehrende sowohl ihre Konzepte und Methoden vorstellen, als auch fachbezogener Austausch ermöglicht werden. Auch auf Institutsebene wurde die Stärkung von Austauschformaten gewünscht, beispielsweise über eine Institutsplattform, auf der Dozierende ihre Lehrmethoden präsentieren. Aber auch hier sind Vernetzungen möglich. Ein Vizerektorat hob ein „interfakultäres Netzwerk“, ohne dies genauer zu erläutern, hervor. Die Vizerektorate wünschten sich zusätzlich beispielsweise Dialogformate, "die auch die Lernenden stärker in den Lead bringen" sowie offene Formate.

Die jeweiligen Foren und Formate adressieren dabei unterschiedliche Zielgruppen, die nicht nur junge/neue Lehrende adressieren, so wurde von den Vizerektoraten ein Professor.innenforum angesprochen.

Arbeitsgruppen

Konkreter auf Zusammenarbeit ausgerichtet sind lehrbezogene *Arbeitsgruppen*. Diese können allgemeiner Natur, wie ein Think Tank Lehre oder als themen- und/oder fachbezogene *Arbeitsgruppen* eingerichtet worden sein, die sich mit Lehre und Weiterbildung, E-Didaktik, Barrierefreiheit, Nachhaltigkeit, Data Science oder studentischer psychischer Gesundheit auseinandersetzen.

Arbeitsgruppen sind aber auch in Form von Kommissionen für die Akquise und Verteilung von Mitteln vorstellbar, d.h. zur Vorbereitung von Anträgen im Rahmen von lehrbezogenen Ausschreibungen oder zur Entscheidung über die Vergabe von internen Mitteln für Lehrprojekte. Darüber hinaus wurden von den Lehrenden auch AGs herausgestellt, in denen Lehrende und Studierende gemeinsam an einem Thema arbeiten und so bspw. in der Medizin „Schnittstellen der Lernziele optimieren bzw. übergreifende EPAS [Entrustable Professional Activities] entwickeln“.

Von den Vizerektoraten wurden thematische AGs genannt (Digitalisierung, Lehre, QM Lehre, COVID Learnings, Studierbarkeit), AGs zu Lehr- und Studienfragen an jeder Fakultät oder projektbezogen eingerichtete Arbeitsgruppen, da bei letzteren davon ausgegangen wird, dass „in diesen der Dialog der wirklich Involvierten (Lehrenden/Studierenden) am produktivsten ist“ (Vizerektorat). Zusätzlich wurden strukturverbindende intercurriculare AG und Studien-AGs genannt, bei denen bisher eher strukturelle & fachliche Aspekte der Studiengänge im Vordergrund standen. Hier zeigt sich, dass es neben neuen AGs auch das Bedürfnis gibt, bereits vorhandene Austauschformate und -strukturen auch für die inhaltliche Unterstützung von Lehr-Lernentwicklung zu nutzen. Dabei wurden als Teilnehmer.innen der AGs von den Vizerektoraten Studierendenvertreter.innen, VertreterInnen von Gender, Diversity und Nachhaltigkeit genannt.

Sowohl bei Veranstaltungsformaten als auch AGs werden unterschiedliche Zielgruppen, Themen und Verortungen genannt. So wird ein lehrbezogenes Forum, das sich explizit an die Zielgruppe der Studierenden wendet, ebenso wie E-Learning-Tage eingebracht. Die diversen Austauschformate zeigen, dass für unterschiedliche Zielgruppen und auf unterschiedlichen Organisationsebenen Austauschforen bereits geschaffen wurden, sich gewünscht werden und weiterhin gestärkt werden können.

Gremien: Fokus Curricula(r)kommissionen

Weitere Formate, die stärker auf Zusammenarbeit statt auf Austausch ausgerichtet sind, sind die universitären Gremien. Hier dominierten bei Vizerektoraten und Lehrenden die Curricula(r)kommissionen (und ihre zugehörigen Arbeitsgruppen). Diese können als das relevanteste lehrbezogene Gremium bezeichnet werden. Ein Vizerektorat deklarierte sie als das „zentrale und entscheidungsstärkste Gremium“. Hierbei wurde von Lehrenden vereinzelt auch angemerkt, dass jene nicht wirklich aktiv sind bzw. nicht als aktiv wahrgenommen werden. Entsprechend stellt sich die Frage nach den Gründen sowie gegebenenfalls möglicher und notwendiger administrativer Unterstützung durch die Universität. Neben diesen Kommissionen wird das Format der Studienkonferenz hervorgehoben, innerhalb derer vor allem studienorganisatorische Bedarfe an Fakultäten besprochen werden und die den Studienprogrammleitungen als beratendes Gremium dienen. Von den Vizerektoraten wurden außerdem folgende Austauschformate genannt: Lehrkonferenz, Semestergespräch Lehre, Qualitätszirkel, Studiendekan.innensitzung, Evaluierungszirkel.

Die Arbeit in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung ist dabei kein automatischer Selbstläufer. So wurde im Workshop darauf hingewiesen, dass es gremienunterstützende Personen für Moderation, Organisation und Begleitung,²⁶⁰ (personelle) Entlastungen für Lehrende im Rahmen ihrer Selbstverwaltungstätigkeit und gegebenenfalls finanzielle Mittel für Formate wie Klausurtagungen benötige.

Insgesamt zeigt sich, dass zahlreiche lehrbezogene Foren existieren, in denen nicht nur ein Austausch, sondern auch konzeptionelle Weiterentwicklungen in Lehren und Lernen stattfinden. Hier zeigt sich, dass die Bildung von Gremien nicht immer als Ermöglichung verstanden wird, während gleichzeitig auf die Relevanz von unkompliziertem und offenem Austausch bspw. bei einem regelmäßigen Jour fixe, aber auch „Treffen an der Kaffeemaschine“ verwiesen wird.

In der Befragung und Dokumenten- und Webpräsenzanalyse wurde eine Vielfalt an potenziellen und bereits umgesetzten Formaten mit unterschiedlichen Teilnehmenden deutlich, die sich zwischen formaleren und informaleren Formaten bewegen. Dabei geht es nicht um ein Format, das alles abdecken kann, sondern um das Schaffen von Anlässen für informellen und formellen Austausch über ebenfalls unterschiedliche Lehr- und Lernformate.

Es geht somit sowohl um das Sichtbarmachen für unterschiedliche Gruppen, den Austausch mit Peers auf lokaler und zentraler Ebene als auch um Feedback, vor allem von den Studierenden. Gleichzeitig brauchen bestimmte Foren, wie Gremien und AGs auch finanzielle Mittel, um zu arbeiten oder um innovative Lehrformate zu fördern. Dabei ist eine Weiterentwicklung der Formate und Gremien wichtig.

Als Risiko des sowohl universitätsinternen als auch -übergreifenden Austausches wird neben einer möglichen Formalisierung auch Wettbewerb genannt, durch den es letztlich nur um eine „Zur-Schau-Stellung“ (z.B. bei Lehrpreisen) und die vorgestellten Ansätze „verpuffen“.

²⁶⁰ Hier wurden im Workshop Schlüsselpersonen mit umfangreicher Expertise und einem hohen Maß an sozialer Kompetenz („Fingerspitzengefühl“) genannt, um mit Konflikten umgehen zu können. Zudem sollten Lehrende Input aus ihrer Praxis geben können und grundsätzliche Bereitschaft mitbringen, sich für das Gesamtprojekt Curriculum und nicht für Eigeninteressen einzusetzen. Auch eine Beteiligung von Studierenden und Alumni wurde als wichtig erachtet.

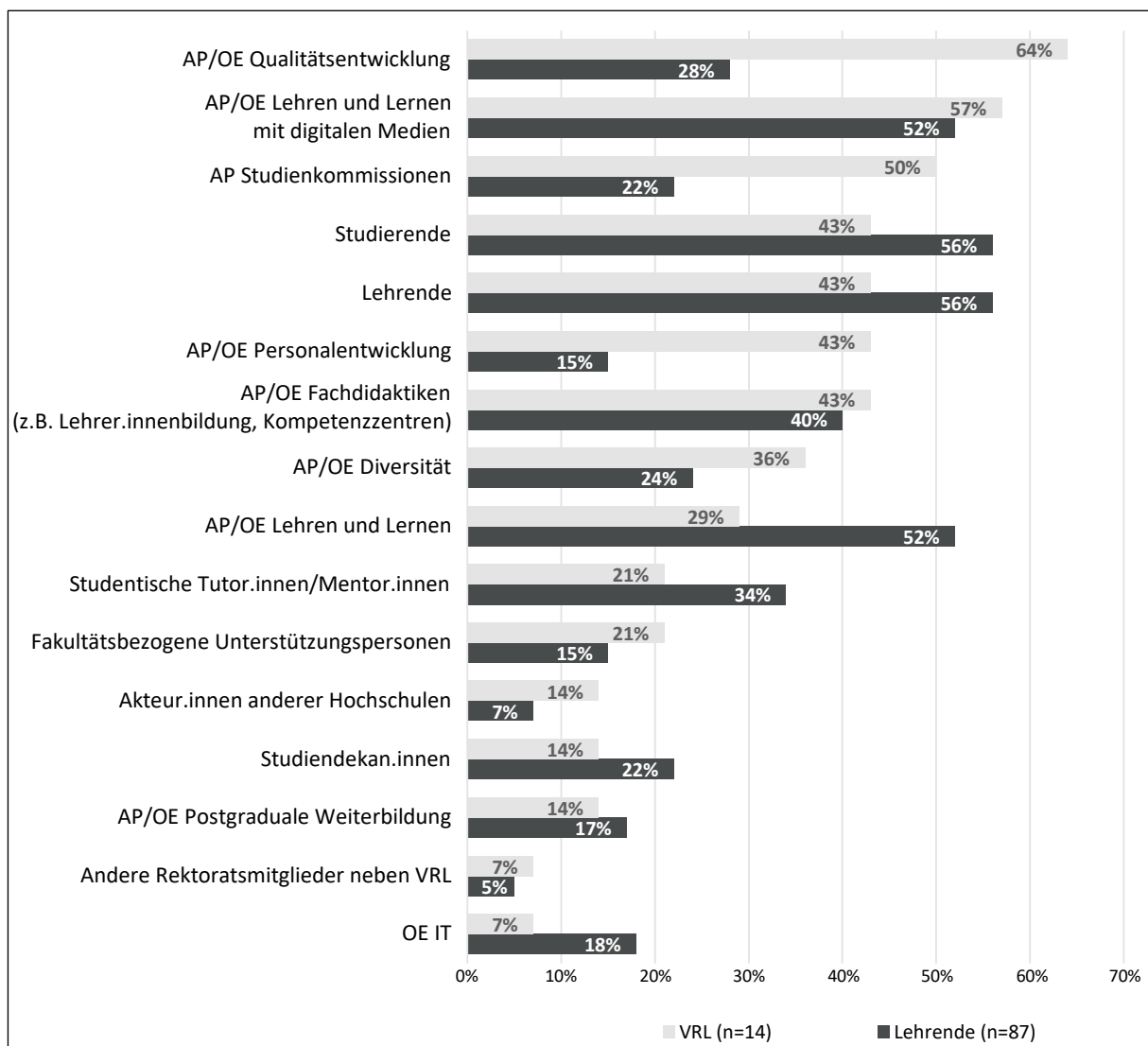
Daher werden inklusive Settings statt Exzellenzwettbewerb hervorgehoben, die zudem Forschung und Lehre nicht trennen.

Dezentrale und zentrale Organisationseinheiten und Ansprechpartner.innen

Ausgehend von den zahlreichen Austauschforen (d.h. Gremien, Arbeitsgruppen, Dialogformate), wurden Vizerektorate und Lehrende in einer Mehrfachauswahl mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten schließlich gefragt, welche Akteur.innen, Ansprechpartner.innen (AP) und/oder Organisationseinheiten (OE) stärker in den Austausch zur Lehr-Lernentwicklung an Ihrer Universität einbezogen werden sollten.

Hier ist die Haltung der Lehrenden eindeutig: Am häufigsten wurden Studierende sowie Lehrende genannt. In erster Linie sind also diejenigen Personen für die Lehrenden relevant, die direkt an der Durchführung der Lehrveranstaltungen beteiligt bzw. die Zielgruppe des Lernerfolges sind. Auch viele der Vizerektorate haben diese genannt (an vierter Stelle).

Abbildung 15: Ansprechpersonen und Organisationseinheiten, die stärker einbezogen werden sollten



Die Ansprechpartner.innen/Organisationseinheiten Lehren und Lernen stehen bei den Lehrenden wie auch den Vizerektoraten an dritter Stelle.²⁶¹ Sie sollten nach Ansicht der Mehrheit der Lehrenden stärker einbezogen werden. An vierter Stelle werden zudem die Fachdidaktiken genannt.

Auch bei den Studienprogrammleitungen wurde bereits zuvor die Relevanz von Austausch angemerkt. Erstens könnten diese als Ansprechpartner.innen für und Mittler.innen zwischen Lehrenden und ihren Vorschlägen fungieren könnten. Zweitens wird auch der Austausch unter Studienprogrammleiter.innen als wichtig erachtet.

Bei den Vizerektoraten stehen die Organisationseinheiten bzw. Ansprechpartner.innen Qualitätsentwicklung an erster Stelle, was aus organisationalen Steuerungsaspekten nicht verwunderlich ist. Hierzu passt auch, dass die Personalentwicklung an vierter Stelle genannt wurde. Besonders relevant sind für die befragten Vizerektorate auch die Ansprechpartner.innen der Studienkommissionen, die von der Hälfte der Vizerektorate und damit am zweithäufigsten genannt wurden.

Vergleichsweise sehr wenige Lehrende plädierten dafür, dass andere Rektoratsmitglieder stärker mit einbezogen werden sollten, wobei vereinzelt alle Vizerektorate und der die Rektorin erwähnt wurden. Dies zeigt, dass Lehre trotzdem als wichtiges Thema für das Gesamtrektorat erachtet wird. Außerdem wurde von den Lehrenden in den Freitextantworten auf (fachdidaktische) Expert.innen oder fachbezogene Einrichtungen verwiesen, beispielsweise von anderen Hochschulen. Hier scheint erstens der fachbezogene Austausch und zweitens der allgemeine Austausch über positive und negative Erfahrungen im Mittelpunkt zu stehen.

Die Antworten auf die Frage sagen nichts darüber aus, welche Ansprechpartner.innen und Organisationseinheiten bereits zufriedenstellend eng zusammenarbeiten, sondern sie zeigen, wo es noch Verbesserungsbedarf aus Sicht der Lehrenden, wie auch der Vizerektorate besteht.²⁶²

2.9.2. *Externe Netzwerke und Kooperationen und Plattformen*

Neben internen Austauschformaten, Gremien und Organisationseinheiten existiert eine breite Anzahl lehrbezogener interuniversitäre Netzwerke auf regionaler, nationaler sowie internationaler Ebene, in die entweder alle oder einige der Universitäten involviert sind. Um herauszufinden, welche lehrbezogenen Netzwerke für die Universitäten wichtig sind, wurde in der Befragung eruiert, welche regionalen, nationalen und internationalen Netzwerke zukünftig besonders relevant sind, wenn es um Lehr-Lernentwicklung geht²⁶³.

Hierbei wurde von den allermeisten (13 von 16) Vizerektoraten das Forum Lehre der Österreichischen Universitätenkonferenz genannt, bei dem sich die Vizerektorate der österreichischen Universitäten vernetzen. An zweiter Stelle steht das Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma), dem Netzwerk österreichischer Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Bereich digitaler Medien/E-Learning. Diese beiden werden gefolgt vom Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten, das noch von der Hälfte der Universitäten als zukünftig

²⁶¹ Bei den Lehrenden inklusive derjenigen zu digitalen Medien.

²⁶² Zwei Universitäten haben keine Auswahl getroffen. Eine mit Verweis darauf, dass es bereits eine enge Zusammenarbeit der zentralen mit dezentralen Einheiten gibt. Die andere Universität erklärte, dass es „eine wichtige laufende Aufgabe [ist], dass die richtigen Akteur*innen in die diversen Projekte jeweils gut eingebunden sind.“. Hier zeigt sich auch die Relevanz der Anlassbezogenheit und -angemessenheit von Austausch und Austauschformaten.

²⁶³ Im Rahmen einer Mehrfachauswahl konnten die Vizerektorate aus einer vorgegebenen Liste (beruhend auf der Dokumenten- und Webpräsenzanalyse) auswählen.

besonders relevant identifiziert wurde.²⁶⁴ Immerhin sechs Universitäten gaben den „Dialog zur hochschulischen Lehre“ an. Hier könnte eine Reaktivierung des Formates sinnvoll sein.

Auf europäischer Ebene wurde die European University Association am häufigsten genannt. Als regionales Netzwerk stach in der Befragung der Steirische Hochschulraum hervor, der von allen Universitäten aus der Steiermark, die an der Befragung teilgenommen haben, genannt wurde, und damit als ein relevantes Netzwerk genannt werden kann. Bei den medizinischen und künstlerisch-musischen Netzwerken sind jeweils fachbezogene Netzwerke auch relevant.²⁶⁵

Fünf Netzwerke wurden in der Befragung gar nicht ausgewählt, darunter auch die European Association of Distance Teaching Universities und die Virtuelle Pädagogische Hochschule. Auch die Eureka Pro Universitäten spielen für die befragten Vizerektorate zukünftig keine relevante Rolle.²⁶⁶

Es zeigt sich, dass viele Netzwerke als relevant angesehen werden, die auf unterschiedlichen Ebenen (regional, national, international) angesiedelt sind. Für die meisten Vizerektorate ist der Austausch und die Vernetzung untereinander relevant. Das Thema digitale Medien/E-Learning erscheint als besonders relevant.

Anschließend wurden die Vizerektorate gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, ein bestehendes Netzwerk zu erweitern oder ein neues einzugehen, wenn es um Lehr-Lernentwicklung geht. Hier zeigt sich ein deutliches Bild: Elf Universitäten können sich vorstellen, ein neues Netzwerk einzugehen. Die meisten Universitäten sind also neuen Netzwerken grundsätzlich aufgeschlossen. Die Art der denkbaren Netzwerke ist jedoch sehr durchmischt: Sechs können sich vorstellen, mit anderen Universitäten unabhängig der Fächerstruktur zu kooperieren, vier spezialisierte Universitäten hingegen mit Universitäten mit ähnlichen Fächern. Ein neues Netzwerk mit privaten Universitäten oder Hochschulen anderen Typs kann sich niemand vorstellen. Nur zwei Universitäten sind offen, mit Hochschulen aller Typen neu zu kooperieren. Davon würde eine zusätzlich ihre bereits bestehenden Netzwerke erweitern.

Fünf Universitäten sehen keinen neuen Bedarf, mit Verweis darauf, dass aus ihrer Sicht Kooperationen und Netzwerke als Selbstzweck keinen Sinn ergeben, oder dass bereits ausreichend vorhandene Netzwerken im musikalischen Bereich existierten, wegen fehlender Ressourcen, oder unklarem Bedarf, oder weil sie sich bereits gut vernetzt fühlen, da sie bereits Netzwerke gegründet haben und koordinieren oder bereits stark engagiert seien. Von diesen Universitäten würde eine zumindest ihr bestehendes Netzwerk zu MOOCs um andere Universitäten erweitern. Eine Universität merkte positiv einen intensiveren Austausch in den letzten Jahren zwischen den bestehenden Netzwerken in Österreich an und wünscht sich, dass dieser Prozess weiterverfolgt wird.

Bei den Lehrenden²⁶⁷ wusste mehr als die Hälfte nicht, welche Netzwerke dies sein könnten (siehe Abbildung 16). Dies spiegelt sich in der Frage einer Lehrperson wider, ob es eine universitätsübergreifende Organisation für Hochschuldidaktik gibt.

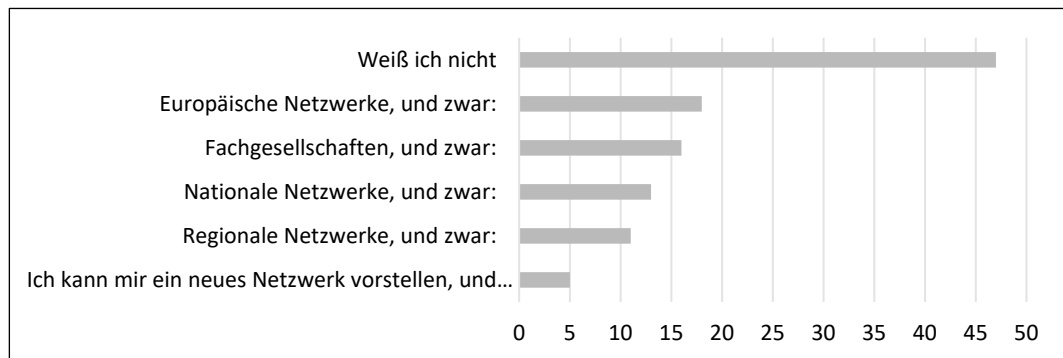
²⁶⁴ Auffällig ist die Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik, bei der unklar ist, ob sie überhaupt noch aktiv ist, und die trotzdem von drei Universitäten angegeben worden ist.

²⁶⁵ Hier wurde von einer Universität angemerkt, dass die medizinischen Universitäten durch Leistungsvereinbarungen bereits „zwangsweise“ gut vernetzt seien.

²⁶⁶ Unter „Sonstige“ wurden von vier Universitäten sehr unterschiedliche Netzwerke genannt: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik; Arts School Alliance; ENGAGE.EU und AQ Austria.

²⁶⁷ Die Lehrenden bekamen keine Liste zur Auswahl, da hier vor allem von Interesse war, ob sie überhaupt von lehrbezogenen Netzwerken wissen oder ihre Netzwerke als lehrbezogen einordnen.

Abbildung 16: Für Lehr-Lernentwicklung relevante Netzwerke von 81 Lehrenden



Trotzdem wurden auch von den Lehrenden einige Netzwerke genannt:

- Bei den *Europäische Netzwerken* waren es fachbezogene. Auch Erasmus+ spielte bei den Lehrenden eine Rolle. Über dieses Programm können verschiedene studien- und lernbezogene Projekte realisiert und auch finanziert werden. Es wurden auch außereuropäische Netzwerke erwähnt.
- Unter den relevanten *Fachgesellschaften* finden sich bspw. die Akademie für Ethik in der Medizin, die Austrian Association for University Teachers of English oder die Deutsche Gesellschaft für Psychologie. Darüber werden – wie auch bei den Vizerektoraten – fachbezogene Netzwerke wie die Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik genannt.
- *National* spielen verschiedene Netzwerke zur Hochschulforschung, Learning und Academic Analytics, aber auch Nachhaltigkeit eine Rolle. Das Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma) wird ebenfalls von einigen angeführt.
- Auf *regionaler Ebene* werden die Steirische Hochschulkonferenz, der Entwicklungsverbund Süd-Ost in der Pädagog.innenbildung, aber auch nationale Pendant internationaler Netzwerke genannt.

Hinsichtlich *neuer Netzwerke* wird von den Lehrenden ein Forum für Hochschuldidaktik bzw. Lehr- und Lernnetzwerk eingebracht, wobei sich hier sowohl Fachbezug als auch Inter- und Transdisziplinarität treffen sollten. Hier stellt sich die Frage, inwiefern ein solches Netzwerk vorhandene Initiativen bündeln könnte und/oder sich von der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, in der auch hochschuldidaktisch Tätige österreichischer Hochschulen vernetzt sind, unterscheiden sollte oder könnte.

Es lässt sich festhalten, dass europäische und fachbezogene Netzwerke für Lehrende relevant sind, auch wenn themenbezogene Netzwerke ebenfalls genutzt werden. Hier könnte einerseits näher eruiert werden, wie Lehren und Lernen in fachbezogenen Gesellschaften als Thema gestärkt und andererseits, ob ein fachübergreifender und -überschreitender Austausch organisiert werden könnte. Dabei wäre auch interessant zu eruieren, wie bestehende Initiativen und ihre Expertisen in einer produktiven Art vernetzt werden könnten und dabei auch „neue Settings, die multiprofessionell und themenzentriert arbeiten und die Studierende[n] in einem hohen Grad an Partizipation am Prozess beteiligen“ (Zitat Lehrende.r), entstehen könnten.

Im Workshop wurde darauf hingewiesen, dass Kooperationen auf identifizierten Themen und Problemstellungen basieren sollten, d.h. sie müssen einen konkreten Nutzen für die Beteiligten bringen. Dieser sollte jedoch thematisch begründet sein und über „Beutegemeinschaften“ im Sinne des Nutzens von Kooperationen nur für eigene Vorteile hinausgehen. Die Vermeidung von Konkurrenzsituationen kann dabei über gemeinsame Angebote, wie der Steirischer Hochschulraum, oder Peer-Hospitationen oder gemeinsame Lehrveranstaltungen innerhalb eines Faches entgegengewirkt werden. Auch ein regelmäßiger Austausch wurde angesprochen, der bei festen Kooperationen wichtig sei,

bspw. über einen gemeinsamen online- Jour fixe. Als wesentlich wurde auch die hochschulübergreifende Anerkennung von Qualifizierungen hervorgehoben²⁶⁸. Hier sind auch finanzielle Ressourcen bei angemessenem bürokratischen Aufwand wichtig.

2.9.3. *Zwischenresümee und Botschaften*

Im Bereich der Austauschforen, Gremien, Netzwerke und Kooperationen zeigte sich, dass die Universitäten bereits sehr viele Aktivitäten, auch auf unterschiedlichen Ebenen, für und mit unterschiedlichen Zielgruppen entfalten. Als relevantestes lehrbezogenes Gremium erschienen in den Befragungen die Curricula(r)kommissionen. Es lässt sich resümieren, dass an und zwischen den Universitäten nicht zu wenig Austausch vorhanden ist, sondern eher Fragen der Organisation (inklusive Durchführung und thematischer Begleitung), der Zielgruppen (wer soll sich austauschen) und der Ebenen (zentral, dezentral, interuniversitär) geklärt und ggf. optimiert werden sollten:

- Im Bereich inneruniversitärer Austauschformate können Synergieeffekte in der Hinsicht genutzt werden, dass Kompetenzen auf zentraler und dezentraler Ebene zusammengeführt werden und sich beide Ebenen strukturierter austauschen. Bei den universitätsübergreifenden Netzwerken erscheint es sinnvoll, bereits vorhandene Synergieeffekte zu bündeln. Hier fehlen noch universitätsübergreifende lehrbezogene Standards (z.B. im Bereich Weiterbildung).
- Der Abbau bürokratischer Hürden ist auf allen Ebenen wichtig, sowohl bei der Gremienarbeit als auch bei interuniversitären Vernetzungen und Kooperationen. Für viele der inner- und interuniversitären Strukturen sollte geprüft werden, ob die finanziellen wie infrastrukturellen Ressourcenausstattung bereits angemessen ist.
- Lehrbezogener Austausch ist auch für hauptamtliche Mitarbeitende aus der Lehr-Lernentwicklung (also jene die selbst meistens nicht lehren, sondern beispielsweise an hochschuldidaktischen Serviceeinrichtungen angestellt sind) relevant. Hier wurde beispielsweise in einer der Fokusgruppen angemerkt, dass dieser ausbaufähig sei, da selten Austausch über Lehre stattfindet, dieser aber über die hochschuldidaktischen Einrichtungen angeregt werden könnte.
- Da Lehrende zusätzlich zu ihren sonstigen Aufgaben in der Gremienarbeit aktiv sind, sollte eine organisatorische Unterstützung und Begleitung der Curricula(r)kommissionen beispielsweise durch eine eigens dafür angestellte und geschulte Person gewährleistet sein. Auch ließe sich der Bedarf für spezifisch abgestimmte hochschuldidaktische Weiterbildungen für Mitglieder in Curricula(r)kommissionen eruieren.
- Bei den Austauschforen sollte es eine Balance zwischen wiederkehrenden und wechselnden Foren und damit auch zwischen stabilen Strukturen und informellen offenen Räumen geben. Die Hervorhebung von Austausch und Zusammenarbeit weist – auch in Hinblick auf Wertschätzung von Lehre und Lehr-Lernentwicklung²⁶⁹ und die Anlässe zur Weiterentwicklung²⁷⁰ – darauf hin, dass die Entwicklung und Pflege einer Lehr-Lernkultur auf dem basiert, was Spitzner/Meixner wie folgt beschreiben:

„... significant conversations [that] are both a process for and a product of meaningful change in academic development. Indeed, by nurturing backstage conversations among academic teachers, we are contributing to the possibility – not the certainty – of enhanced teaching while also cultivating a generative culture that enables further and deeper change. This is difficult, ambiguous work. Yet the prospect for meaningful change is worth the risk, and the process of engaging in conversations about teaching can be enduring, connective, and transformative.“ (Spitzner/Meixner 2021 zit. in Pleschová u. a. 2021: 203)

²⁶⁸ Dies ist im Rahmen von regionalen Initiativen wie der Steirischen Hochschulkonferenz bereits vereinzelt möglich (eDidactics-Zertifikat).

²⁶⁹ s.o. 2.5. Wertschätzung von Lehre auf allen Ebenen

²⁷⁰ s.o. 2.6.1. Anlässe zur Weiterentwicklung

3. Fazit und Ausblick

Abschließend sei in drei Schritten dargestellt,

- was die unternommene Bestandsaufnahme an zentralen Ergebnissen erbracht hat und welche Handlungsoptionen sich daraus ableiten lassen (3.1.),
- wie die Universitäten ihre spezifische Eigenschaft, auch Forschungseinrichtung zu sein, für ihre Lehr-Lernentwicklung bereits mobilisieren und verstärkt mobilisieren könnten (3.2.), sowie
- welche weiterführenden Aspekte zur Gestaltung einer zukunftsfähigen akademischen Lehre sich aus der Bestandsaufnahme ergeben (3.3.).

3.1. Zentrale Ergebnisse der Bestandsaufnahme und Handlungsoptionen

Als zentrale Ergebnisse, die aus den verschiedenen Quellen der Studie ermittelt werden konnten, und daraus ableitbare Handlungsoptionen lassen sich festhalten:

- **Konstellationen und Personalressourcen:** Die Konstellationen und die Personalressourcen von Organisationseinheiten und Ansprechpersonen in der Unterstützung der Lehr-Lernentwicklung unterscheiden sich sehr stark zwischen den Universitäten – wesentlich dadurch begründet, dass die Universitäten hinsichtlich Größe und fachlicher Ausrichtung(en) auch insgesamt sehr heterogen sind. Möchte man über diese Unterschiedlichkeit hinweg hervorheben, was häufig anzutreffen ist, so lässt sich sagen: Die Einbeziehung externer Unterstützung ist sehr verbreitet, z.B. in Weiterbildungen. Die lehrbezogene Verzahnung der Aufgabenbereiche Qualitätssicherung, Hochschuldidaktik und Mediendidaktik sowie -technik wird bereits angestrebt und sollte weiterverfolgt werden. Hier lässt sich entsprechend für ein Zusammenspiel zwischen zentralen, dezentralen und externen Unterstützungsangeboten plädieren, um einerseits unkompliziert Zugänge für die Lehrenden zu ermöglichen und andererseits maßgeschneiderte Unterstützungsangebote für einzelne Fakultäten, Fächer oder Fächergruppen. Im Vordergrund sollte der Praxisbezug stehen. Personen sollten wissen, welche Unterstützungsmöglichkeiten es gibt. Das erleichtert es auch, die Motivation zu entwickeln, z.B. eine hochschuldidaktische Weiterbildung zu absolvieren. Hier mag es sinnvoll sein, Schnittstellen herzustellen bzw. zu stärken, über die vorhandene Möglichkeiten (persönlich) vorgestellt, Bedarfe erfasst und integriert sowie ggf. vor Ort unterstützt werden können.
- **Organisationale Selbstbeobachtung:** Für die Universitäten kann es instruktiv sein, sich (weiter) ein eigenes Bild ihrer spezifischen Konstellationen zu erarbeiten. So können noch fehlende, aber wünschenswerte Expertisen erkannt, zwar vorhandene, doch noch unverbundene Expertisen zur akademischen Lehr-Lernentwicklung identifiziert sowie optimierungsfähige organisatorische Rahmensetzungen deutlich werden. Darüber ließe sich bestimmen, welche Inhalte noch nicht abgedeckt sind und wer wie stärker oder anders miteinander in Kontakt treten sollte.
- **Lehrkompetenzen und Universitätskarriere:** Bei der Erfassung von Lehrkompetenzen innerhalb der wissenschaftlichen Karriere können Universitäten und Lehrende aus kriteriengeleiteten Gesamtkonzepten, aus mehr Verbindlichkeit und universitätsübergreifenden Abstimmungen einen Nutzen ziehen. Vergleichbarkeit und Transparenz würden Bewerbungsverfahren vereinfachen und die Anerkennung von Lehre im gesamten Wissenschaftssystem Österreichs stärken. Die standardisierte Erhebung von Lehrkompetenzen kann dabei jedoch nur ein Hilfsmittel dafür sein, um daraufhin zu

arbeiten, dass Lehrende sich um gute Lehre bemühen. Erhebungen müssen zugleich fachsensibel sein und dürfen nicht individuelle Initiativen, die sich außerhalb der standardisierten Kriterien bewegen, unsichtbar machen.

■ **Aufwand für gute Lehre:** Beim Aufwand für die Lehre im Arbeitsalltag braucht es transparente Instrumente, um ein Bild vom realen Lehr-Aufwand zu haben (beispielsweise Betreuungsleistungen für Semester- und Abschlussarbeiten) und so den faktisch aufgewendeten Stunden gerecht zu werden. Ebenso erscheint es notwendig, die Zeiten für lehrbezogene Aufgaben außerhalb der Lehrveranstaltungen – deren Vor- und Nachbereitung, Prüfungen, die Aktualisierung von Lehrunterlagen, die Entwicklung neuer Lehrformate – im jeweiligen Kontext (z.B. im Rahmen von Dienstplänen in Krankenhäusern) adäquat einzuplanen.

■ **Wertschätzung von Engagement:** Hinsichtlich der Wertschätzung des Aufwands, der in gute Lehre individuell investiert wird, kommt den Rektorateneine besondere Bedeutung zu. Allerdings findet Lehre dezentral statt, so dass auch das Klima an den Instituten und die Haltung der dortigen Bezugspersonen förderlich sein muss. Die entsprechenden Personen werden von den Lehrenden noch nicht zwingend in diesen fördernden Rollen wahrgenommen. Daher empfiehlt es sich, die Ebene der Fakultäten und Institute näher in den Blick zu nehmen, um Lehr-Lernentwicklung stärker zum Teil der Alltagspraxis werden zu lassen.

■ **Symbolische Anerkennung:** Die Anerkennung, beispielsweise über Lehrpreise, sind für engagierte Lehrende relevant, da inspirierende Beispiele einen der wesentlichen Anlässe für Lehrende darstellen, ihre Lehre weiterzuentwickeln. Daher kann die öffentlichkeitswirksame Sichtbarmachung eine nicht unerhebliche Wirkung haben. Wichtig sind hierbei die Auswahlverfahren, die sich an wissenschaftlichen Kriterien orientieren sollten, und die Ermöglichung von Themenvielfalt. Überlegenswert scheint in diesem Zusammenhang die Erweiterung der Rolle von Studierenden als Vorschlagende/Auswählende auf die als Lehrende.

■ **Nutzung der differenzierten Expertisen:** Sowohl an den Universitäten insgesamt als auch individuell unter den Lehrenden wurden zahlreiche besondere Expertisen, beispielsweise im Bereich E-Didaktik, ausgebildet. Die Vielfalt dieser unterschiedlich ausgeprägten Expertisen macht darauf aufmerksam, dass differenzierte adressat.innenorientierte Kommunikationen und Unterstützungen ausgebaut werden sollten, damit sowohl diejenigen adressiert und einbezogen werden können, die bereits über hohe Expertise verfügen, als auch diejenigen, die diese ausbauen möchten. Ausgehend von den unterschiedlichen Expertisen sollte auch der gegenseitige Beratungsbedarf – etwa zwischen den Hochschulprofessionellen in der Didaktik, Mediendidaktik und -technik – näher eruiert werden. Denkbar sind Tandembildungen von Universitäten oder Peer-Beratungen der Hochschulprofessionellen mit unterschiedlichen Expertisen und Perspektiven.

■ **Zielgruppendifferenzierung und differenzierte Ansprache:** Das Angebot zur Ausbildung von didaktischen, nicht zuletzt mediendidaktischen Kompetenzen sollte gleichermaßen prägende Sozialisationsphasen und aktuelle Lehrsituationen berücksichtigen. Entsprechend sind zielgruppenadäquat entwickelte und kommunizierte Angebote für Studierende (z.B. Tutor.innen) in Hinblick auf eine mögliche zukünftige akademische Karriere ebenso relevant wie für Doktorand.innen, Professor.innen und externe Lehrende.

■ **Diversifizierte Unterstützungsformate:** Bei den als vielversprechend eingeschätzten Unterstützungsformaten dominieren Workshops und Lehrprojekte sowie Peer-Formate. Diese sind ebenfalls in ihrem Zusammenspiel und zudem hinsichtlich der Personalgruppen zu betrachten, die mitunter jeweils unterschiedliche Formate stärker hervorheben. Es kann zum Beispiel eruiert werden, ob und wie eine didaktisch sensibilisierte Gestaltung und zusätzliche Förderung von Lehrprojekten realisierbar ist, die Lehrenden Freiräume zur Erprobung innovativer Lehr-Lernszenarien gibt. Neben Formaten, die Einzelpersonen adressieren, empfiehlt sich auch ein Ausbau solcher, die Lehrende auf der konkreten Arbeitsebene der

Lehre (Team Teaching, Modul, Curriculakommissionen) und Lehr-Lernentwicklung als kollegialen Prozess in den Blick nehmen.

- **Weiterentwicklung digitaler Plattformen:** Eine Möglichkeit, Sichtbarmachung – sowohl von Personen als auch Lehr- und Lernszenarien sowie -materialien – und Inspiration zu kombinieren, stellen Plattformen wie der Atlas gute Lehre und Open Education Austria dar. Dabei benötigen digitale Portale, die wirksam werden sollen, niedrige Einstiegsschwellen, intuitive Nutzer.innenführung, individuelle Konfigurationsoptionen und komfortable Recherchemöglichkeiten. Zudem empfiehlt es sich, Synergien zwischen verschiedenen Plattformen herzustellen. Durch gemeinsame Webpräsenzen oder nachvollziehbare Verbindungen, wie zu jener im Rahmen der Hochschulmobilitäts- und Internationalisierungsstrategie, kann das Auffinden von inspirierenden Beispielen in der Lehr-Lernentwicklung erleichtert und das Publikum erweitert werden.
- **Kooperationen und systemweite Abstimmungen:** Im Bereich der Austauschforen, Gremien, Netzwerke und Kooperationen zeigte sich, dass die Universitäten bereits sehr viele Aktivitäten – auch auf unterschiedlichen Ebenen sowie für und mit unterschiedlichen Zielgruppen – entfalten. Dabei existiert nicht zu wenig Austausch an und zwischen den Universitäten. Vielmehr geht es um die Optimierung der Organisation dieser Prozesse, der Zielgruppen (wer soll sich austauschen) und der Ebenen (dezentral, zentral, interuniversitär). Dabei bedarf es des Abbaus bürokratischer Hürden – sowohl bei der Gremienarbeit als auch bei interuniversitären Vernetzungen und Kooperationen –, organisatorischer Unterstützung sowie finanzieller und infrastruktureller Ressourcen. Interuniversitär empfiehlt sich bei der Erfassung und Zertifizierung (medien-)didaktischer Kompetenzen eine stärkere Abstimmung zur Herstellung von Vergleichbarkeit zwischen den Universitäten. Ausgehend von den zahlreichen Online-Materialien und Selbstlernangeboten wird zukünftig auch die Anerkennung informell erworbener (medien-)didaktischer Kompetenzen sinnvoll sein.
- **Peer-Formate in der Studierendenbetreuung:** Peer-Formate wie Mentoring ergänzen zunehmend die fachliche Vorbereitung in Studienorientierung und -eingang. Dies kann ein vielversprechender Ansatz sein, der fachliche Vorbereitung um soziale Beziehungen ergänzt. Im Zusammenhang mit unterschiedlichen fachlichen Vorbereitungskursen empfiehlt es sich hier, die Möglichkeit von gemeinsamen fachlichen sowie didaktisch-technischen Konzepten zu prüfen.
- **Studierenden-Feedback:** Für Lehrende existieren viele Anlässe und Impulse, ihre Lehre weiterzuentwickeln. Als relevanteste Anlässe wurden Feedback von Studierenden und inspirierende Beispiele angegeben. Hier ist es einerseits wichtig, studentisches Feedback verstetigt zu ermöglichen und ernst zu nehmen, also solche Verfahren zu unterhalten, im Rahmen derer dieses Feedback offen geäußert und angenommen werden kann. Andererseits ist zu reflektieren, ob eine zu zentrale Rolle von Lehrveranstaltungsevaluationen dem gerecht werden kann. Solche Evaluationen können vor allem dann sinnvoll sein, wenn sie in eine kluge, wissenschaftsadäquate, Fach- und Organisationskulturen berücksichtigende sowie individualisierbare Strategie der Qualitätsentwicklung eingebettet sind. Schließlich sollte Raum für Feedback und Austausch, auch mit Kolleg.innen, und damit auch für die individuelle Motivation zur Weiterentwicklung der Lehrpraxis geschaffen werden. Lehrende sollten dabei unterstützt werden, neben rein standardisierten Messinstrumenten auch qualitative Formen des Feedbacks zu erproben.

3.2. Forschende und forschungsbegleitete Lehr-Lernentwicklung

Universitäten sind ohne Forschung nicht vorstellbar. Die dort anzulegenden Maßstäbe sollten immer auch für ihre interne Entwicklung gelten. Anders als in den meisten anderen Organisationen sind in der universitären Lehre Wissenschaftler.innen tätig, zu deren professioneller Ausstattung es gehört, ihr Handeln zu reflektieren und die Angemessenheit der Strukturen, in denen sie tätig sind, sachkundig zu bewerten. Wie oben erwähnt, findet

wissenschaftliche Reflexion zu Lehr- und Lernentwicklung auf individueller Ebene an den Universitäten im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungen statt.¹ Wie gestaltet sich wissenschaftliche Reflexion und Forschung zu Lehren und Lernen darüber hinaus an den Universitäten? Inwiefern wird Lehr-Lernforschung realisiert?

Gefragt nach Möglichkeiten der wissenschaftlichen Reflexion der Lehr- und Lernentwicklung an ihren Universitäten außerhalb von Weiterbildungen, geben zwei von 14 Vizerektoraten an, dass derzeit keine oder nur wenige solche Möglichkeiten existieren. Andere heben die wissenschaftliche Reflexion im Austausch – zum Beispiel über Tagungen, im Rahmen von AGs oder Studienkonferenzen sowie universitäre zentrale und dezentrale Austauschforen – hervor.²

Die Hälfte der Vizerektorate gab an, dass Lehr- und Lernforschung auf zentraler Ebene und sechs, dass solche auf dezentraler Ebene stattfindet, wobei dies oftmals miteinander einhergeht. Dies schließt selbstredend nicht aus, dass an mehr Fakultäten dazu geforscht wird. Wie sich bereits zeigte, finden sich an den Universitäten sowohl Institute als auch Professuren, die mit Bildungswissenschaften, Kunst- und Kulturpädagogik, (Fach-)Didaktik oder Bildungstechnologie befasst sind und die als relevant für Lehr- Lernentwicklung markiert werden.³ Zudem sind u.a. verschiedene Professuren im Bereich Medical Education geplant oder die Erweiterung von Zentren wie des Zentrums für Technik und Gesellschaft an der TU Wien um Hochschuldidaktik. Hierüber kann wissenschaftliche Expertise aufgebaut und im Zuge der universitären Lehr- Lernentwicklung eingebracht werden. Die Erwähnung von Bachelor- und Masterarbeiten oder Dissertationen weist zudem darauf hin, dass auch Qualifikationsforschung Themen der Lehr-Lernentwicklung zum Gegenstand haben kann und sich darüber ebenfalls Erkenntnisse für die Universitäten generieren lassen.⁴

In unterschiedlichen zentralen Einheiten der Universitäten finden sich zudem – oben zum Teil auch zitierte – Hochschulprofessionelle, die in der Lehr-Lernforschung aktiv sind, so z.B. an der TU Graz in der Serviceeinheit Lehr- und Lerntechnologien, an der Universität Wien in der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung oder im Teaching Center der Medizinischen Universität Wien. Im Sinne eines Scholarship of Academic Development (van der Rijst et al. 2022) kann so die Praxis an den Universitäten selbst wissenschaftlich begleitet und weiterentwickelt sowie auf entsprechenden Fachveranstaltungen und in Fachjournalen wie der Zeitschrift für Hochschulentwicklung⁵ zur Diskussion gestellt werden.

Wie sich gleichfalls zeigte, sind die Universitäten in diverse Netzwerke eingebunden und kooperieren zu verschiedenen Themen. Entsprechend geben fünf Vizerektorate Lehr- und Lernforschung in Kooperationsprojekten an, nicht zuletzt in Digitalisierungsprojekten z.B. zu Learning Analytics. An vier Universitäten werden auch organisationsbezogene Studien durchgeführt, die sich z.B. übergreifend mit Fragen der Governance an Universitäten auseinandersetzen. Diese Angaben sind keineswegs vollständig, wie ein Blick auf das Mapping des Netzwerks Hochschulforschung zeigt.⁶

Vier VRL gaben an, dass Lehrende gefördert werden, wobei zwei dies mit Scholarship of Teaching and Learning konkretisierten. Als Besonderheit in der Medizin kann der Master of Medical Education gesehen werden, der auch ein Modul zu Fakultätsentwicklung sowie ein

¹ s.o. 2.7.3. Vielversprechende Unterstützungsformate

² s.o. 2.9. Austausch und Zusammenarbeit

³ s.o. 2.2. Konstellation der Unterstützungsstrukturen

⁴ Zum Beispiel eine als Open Access veröffentlichte Masterarbeit zum Thema „Die Universität Graz im Krisenmanagement der Covid-19 Pandemie: eine empirische Analyse der Herausforderungen auf Ebene der Dekanate“ am Institut für Wirtschaftspädagogik (Urnik 2022).

⁵ <https://zfhe.at/index.php/zfhe> (1.3.2023)

⁶ <https://www.hofu.at/Mapping/> (1.3.2023)

Mentoring-Programm umfasst.⁷ Einigen Lehrenden der medizinischen Universitäten wird dort die Teilnahme ermöglicht. Vor allem in den bestehenden Lehrgängen an den Universitäten, die mit einem Zertifikat abgeschlossen werden können, spielen die intensive Auseinandersetzung mit Lehrkonzepten und die Reflexion der eigenen Lehrpraxis eine entscheidende Rolle. Ganz im Sinne eines Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) geht es dabei um die

„wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber 2014b: 21).

Im Unterschied zur Forschung über Lehren und Lernen an sich geht es hierbei um das Erforschen und die wissenschaftliche Reflexion der eigenen Lehre, des eigenen Lehrhandelns sowie das Lernen der involvierten Studierenden:

- So ist im Expert-Modul an der TU Graz die Durchführung und Dokumentation eines Lehrprojekts oder die Entwicklung eines Lehrportfolios vorgesehen, welche in selbst gewähltem Format aufbereitet werden können.
- An der Universität Innsbruck wird im Zertifikat Lehre an einem eigenen Thema gearbeitet, das in einen Abschlussbericht mit Reflexion einfließt und für das zudem eine öffentliche Präsentation der Ergebnisse im Dialog mit Anspruchsgruppen und interessierten Lehrenden vorgesehen ist.
- An der Universität Graz arbeiten die Lehrenden im Zertifikatsmodul an einem Lehrportfolio und einem Lehrprojekt im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen und dokumentieren dies in einem Konzept und einem Projektbericht. Auch hier ist eine Veröffentlichung und Vorstellung für Kolleg:innen möglich.
- In Salzburg wird die evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehre als Teil des HSD Plus Lehrgangs herausgestellt.
- An der Universität Wien steht im Zertifikatskurs Teaching Competence plus ebenfalls ein individuelles Lehrprojekt im Fokus, das in einem Projektbericht dokumentiert wird.
- Auch die Arbeit an Lehrportfolios, wie sie an den Universitäten Graz⁸ und Bodenkultur⁹ begleitend stattfindet, ermöglicht die Reflexion der eigenen Lehre und kann somit als Teil von Scholarship of Teaching and Learning betrachtet werden (Szczyrba 2016), wenngleich sie weniger für die Öffentlichkeit gedacht, aber durchaus relevant in wissenschaftlichen Karriereverfahren sind.¹⁰
- An der WU Wien werden unabhängig von einem spezifischen (Zertifikats-)Kurs Projekte von Lehrenden gefördert, die im Sinne eines Scholarship of Teaching and Learning Lehren und Lernen erforschen und die Ergebnisse anschließend in Fachjournals publizieren können.¹¹

Festzustellen ist, dass die externe Sichtbarkeit der im Rahmen der Zertifikatskurse bearbeiteten Projekte eher gering ist, wie es auch aus anderen SoTL-Programmen berichtet wird (Vöing 2022: 382). Dem entgegen steht eine hohe Zustimmung bei Lehrenden dazu, dass die forschende Auseinandersetzung mit der Lehre zu einer Reputationssteigerung der Lehre führen könne (Vöing 2022: 377). Insofern könnte das Sichtbarmachen der Ergebnisse

⁷ <http://www.mme-de.net/> (1.3.2023)

⁸ <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/lehrportfolios/> (1.3.2023)

⁹ <https://boku.ac.at/lehrentwicklung/e-learning-und-didaktik/themen/didaktik/service-zur-lehrkompetenz/lehrportfolio> (1.3.2023)

¹⁰ s.o. 2.4. Berücksichtigung von Lehrengagement und guter Lehre in der wissenschaftlichen Karriere

¹¹ <https://www.wu.ac.at/mitarbeitende/infos-fuer-lehrende/scholarship-of-teaching-and-learning/> (1.3.2023)

von Projekten, in denen eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre stattfindet, sowohl inhaltlich für andere als auch karrierestrategisch für die jeweilige Person selbst wertvoll sein. Eruieren ließe sich, wie selbstreflexive Lehr-Lernforschung auf den unterschiedlichen Ebenen präsenter im Leistungsbereich Forschung (z.B. in Wissensbilanzen) verankert werden kann.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich gezielt zwei Formen forschender und forschungsbegleiteter Lehr-Lernentwicklung organisieren lassen:

- Es kann kein Konzept für die Entwicklung guter Lehre geben, das für alle Universitäten gleichermaßen passend ist, da die fachlichen Schwerpunkte, die Lehrenden, die involvierten Hochschulprofessionellen und die organisatorischen Rahmenbedingungen differenziert sind und sich verändern. Daher wird der kontinuierlichen Anpassung auch zukünftig Bedeutung zukommen. Dazu sollte die Lehr-Lernentwicklung im Sinne eines Scholarship of Academic Development weiterhin analysiert und wissenschaftlich begleitet werden. Dies könnte durch interne Institutional Research geschehen, nicht zuletzt, um Stetigkeit sicherzustellen.
- Eine besondere hochschuldidaktische Relevanz hat das Scholarship of Teaching and Learning, das vor allem in Zertifikatskursen für Lehrende eine wissenschaftsgeleitete Reflexion der eigenen Lehre fördert. Dieses Forschen über die eigene Lehre im eigenen Fach wird auch in der forschenden Hochschuldidaktik regelmäßig als bedeutsam hervorgehoben (etwa Huber 2018). Hier könnte eine Sichtbarmachung nach außen dazu beitragen, Lehren und Lernen auch als Teil eines wissenschaftlichen Diskurses zu stärken.

Ein erstes Mapping der Hochschulforschung in Österreich, das auch das Themenfeld Lehre und Studium umfasst, wurde 2018 durch das Netzwerk Hochschulforschung Österreich vorgenommen.¹² Hier könnte eruiert werden, inwiefern eine Aktualisierung des Mappings und eine Erweiterung um die Erforschung der eigenen Lehre zielführend wäre.

3.3. Zukunftsfähige akademische Lehre: weiterführende Aspekte

Welche weiterführenden Aspekte zur Gestaltung einer zukunftsfähigen akademischen Lehre ergeben sich aus der hier unternommenen Bestandsaufnahme? Einige davon sind bereits zur Sprache gekommen, andere spielen bei der Entwicklung der zahlreichen Aktivitäten an den österreichischen Universitäten offenbar implizit eine Rolle, ohne dass sie offensiv als strategieleitend ausgeflaggt werden, und wieder andere könnten das, was bereits unternommen wird, gut ergänzen. Die folgende abschließende Darstellung gliedert sich in eine Abfolge, die

- bei der Funktion von Universitätsstudien einsetzt (spezifiziert in Punkten zu wissenschaftlich basierter Urteilsfähigkeit und zur studentischen Erfahrung des wissenschaftlichen Prozesses),
- sich dann des Streitfalls Kompetenzentwicklung annimmt (mit Details zum Stoffmengenproblem und Kompetenzentwicklung, zum Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen sowie zu Kompetenzen als personalen Qualitäten),
- anschließend Zugänge zur Lehr-Lernentwicklung an Universitäten incl. der entsprechenden Kompetenzentwicklung der Lehrenden bespricht (Wissenschaftsdidaktik, Heterogenität der Klientel, Standardsituationen und Trivialfehler sowie aufwandsrealistische Angebote),
- Einordnungen dieser Lehr-Lernentwicklungen in seltener thematisierte Kontexte vornimmt (organisatorischer Rahmen der Lehre, der Wandel akademischer [Lehr-]Kultur als Generationenprojekt, Lehrkompetenzen als Kommunikationskompetenzen), und die schließlich

¹² <https://www.hofo.at/Mapping/> (1.3.2023)

- den Einbruch sog. Künstlicher Intelligenz in die akademische Lehre als ein Thema verhandelt, in dem alle zuvor erörterten Aspekte wie in einem Brennspiegel zusammenschießen, was zugleich Gelegenheit für ein Resümee gibt.

■ **Die Funktion von Universitätsstudien:** Hochschuldidaktik im engeren Sinne und akademische Lehr-Lernentwicklung im weiteren Sinne stehen im Dienste der Funktion von Universitätsstudien. Solche werden – statt anderer Qualifizierungswege – absolviert, weil sich deren Absolvent.innen in ihren beruflichen Handlungskontexten bestimmten Herausforderungen gegenübersehen: Sie haben sich typischerweise nicht in Routinesituationen, sondern in Situationen der Ungewissheit, konkurrierender Deutungen und Normenkonflikte, zugleich aber auch des Zeitdrucks und Handlungszwanges zu bewegen. Denn die Gesellschaft und das Beschäftigungssystem rekrutieren aus den Reihen der Universitätsabsolvent.innen diejenigen, die auf mittleren und höheren Ebenen folgelastige Entscheidungen zu treffen haben, d.h. Entscheidungen, die auch andere betreffen und u.U. schwer rückholbare Folgen haben (vgl. Willke 1987: 16). Diese Entscheidungsbefugten haben in komplexen und mitunter riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen wie riskanten Umwelten umgeben sind, zu agieren.

Dafür müssen die Universitätsabsolvent.innen in der Lage sein, vorhandenes Wissen zu aktualisieren sowie effektiv neue Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel zu selektieren, Handlungsoptionen auszuwählen, Problemlösungsanordnungen organisieren und Prozesse steuern zu können. Das kann gelingen, wenn sie souverän mit multikausalen Erklärungen umgehen und Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen sowie Optionalitäten denken und diese in ihr Handeln einbeziehen zu können.

■ **Wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit:** Um der Funktion von Universitätsstudien gerecht zu werden, müssen die Studierenden zu wissenschaftlich basierter Urteilsfähigkeit gelangen. Dabei geht es um die Befähigung, vielschichtige Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten. Darauf kann dann eine souveräne Handlungsfähigkeit gründen. Wo beides vorhanden ist, steigt die Chance, auch solche Probleme lösen zu können, die während des Studiums entweder aus Stoffmengen Gründen nicht gelehrt werden oder aber noch gar nicht bekannt sein konnten.

■ **Erfahrung des wissenschaftlichen Prozesses:** Um wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit zu erlangen, sollen die Studierenden an einer Universität die Chance haben, an etwas teilzunehmen, das sie als wissenschaftlichen Prozess identifizieren können. Das heißt zweierlei: Zum einen sollen sie die Wissenschaft als einen Prozess verstehen können, in dem Wissen erzeugt und vermittelt wird, von dem explizit bewusst ist, dass dieses Wissen nach vorn offen ist, also nicht abgeschlossen sein kann. Zum anderen sollen sie die aktive Erfahrung der Wissenschaft als einem Prozess machen können, in dem sich die methodischen Fähigkeiten und die kritische Haltung aneignen lassen, mit dem nach vorn offenen und mit hoher Wahrscheinlichkeit künftig korrekturbedürftigen Wissen umzugehen.

Aus diesen Gründen genügt es nicht, wenn ein Studium die Einzelne und den Einzelnen lediglich für den individualisierten Konkurrenzkampf stählt, sie aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen hin ausbildet und allenfalls noch ergänzend mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit – Kommunikationsfähigkeit, Konfliktmanagement – ausstattet.

■ **Streitfall Kompetenzentwicklung:** Im Zuge der Bologna-Reform war als ein zentrales Anliegen die Kompetenzentwicklung formuliert worden. Dieses Ansinnen wurde und wird an Universitäten mitunter als funktionalistische Zumutung abgewiesen: Es handele sich dabei lediglich um eine ökonomistische Zurichtung des Studiums. Bei der Kompetenzentwicklung ginge es, so wurde zuspitzend formuliert, nicht „um Persönlichkeitsentwicklung. Es geht um Personalentwicklung“ (Grigat 2010: 250).

Alternativ lässt sich das Kompetenzkonzept aber auch akademisch reformulieren – um zu vermeiden, dass statt Kompetenzentwicklung Nichtkompetenzentwicklung betrieben wird.

Dafür ist es hilfreich, sich in Erinnerung zu rufen, was ursprünglich damit gemeint war. Es sollte darum gehen, das Studium von seinen Wirkungen und Ergebnissen her zu denken: Nicht mehr bloßer Kenntniszuwachs sollte zentrales Erfolgskriterium eines Studienganges sein, sondern das, was die Lernenden am Ende an Urteils- und Handlungsfertigkeiten ausgebildet haben.

■ **Stoffmengenproblem und Kompetenzentwicklung:** Für eine begrenzte Studienzeit gibt es grundsätzlich zu viel potenziellen Lehrstoff, dessen Erarbeitung wünschenswert wäre – das sogenannte Stoffmengenproblem. Dieses sehr praktische Problem muss in einer Weise gelöst werden, die Wissenserwerb, Kompetenzausprägung und Persönlichkeitsentwicklung integriert. Ein Ansatz ist die Unterscheidung von generalistischen und spezialisierten Kompetenzen.

Generalistische Kompetenzen stellen „Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen“ her und schaffen so orientierende Zusammenhänge. Spezialisierte Studieninhalte lassen sich dann als Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen vermitteln. Dazu muss an „die Stelle von bloß addierenden Lernschritten ... ein exemplarisches Erfahrungslernen treten“ (Negt 1999: 61f.). Die Brücke zwischen fachlicher und überfachlichen Kompetenzausprägung kann hier geschlagen werden, indem das Erarbeiten der exemplarischen Studiengegenstände unmittelbar mit der Einübung in wissenschaftliche Arbeitstechniken verbunden wird. Dies erleichtert die Übertragbarkeit der Lernerfahrungen auf andere Gegenstände, da so Methodenwissen an die Erfahrung wissenschaftlichen Arbeitens mit gegenstandsgebundenen Erfolgserlebnissen gekoppelt wird.

Verbunden wird so die generalistische Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialisierter Tiefenbohrung. Das kann die Kompetenz verschaffen, in künftigen beruflichen und außerberuflichen Feldern effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an noch unerprobten Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung. Und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man sich dort zurechtfindet.

■ **Vom Lehren zum Lernen:** Das Kompetenzkonzept, nichttrivial verstanden, ist mit einer Änderung der didaktischen Perspektive verbunden, dem sog. Shift „from teaching to learning“ oder von der Lehrenden- zur Lernendenzentrierung. Das meint vor allem eines: weg von der bloßen Stofffokussierung. Dieser Perspektivenwechsel weist einige weitere didaktische Merkmale auf. Sie bestehen insbesondere in der Veränderung der Lehrendenrolle vom Instrukteur zum Arrangeur, in der Förderung selbstorganisierten und aktiven Lernens, in Lernausrichtungen auf Ergebnisse und Lernstrategien. Was das bedeutet, kann plastisch gemacht werden, wenn man sich einige Fragen über die Fertigkeitenausstattungen von Universitätsabsolvent.innen vorlegt:

Sind bei Studienabsolvent.innen Entscheidungsprogramme bzw. -heuristiken individuell verfügbar? Wurden solche in allen oder wenigstens den meisten Studiengängen vermittelt? Hat eine Physikerin oder ein Historiker neben der Systematik des eigenen Faches auch die Systematik der operativen Nutzung des Fachwissens in Situationen, die nicht allein der Lösung fachlicher Fragestellungen dienen, auf den Weg mitbekommen? Wurde in ihrem Studium Digitalisierung nicht nur als handwerkliches Problem begriffen, sondern als eines, das vernetztes Denken so sehr braucht wie fördern kann? Hat die Absolventin einer Universität Grundkenntnisse darüber, wie ein Projekt, wie Zielkonflikte, wie Krisen zu managen sind? Ist der Absolvent einer Universität auch über das eigene Sozialmilieu hinaus kommunikationsfähig?

Sowohl für die Absolvent.innen als auch die Gesellschaft wäre es wohl von immenssem Vorteil, wenn sämtliche dieser und vergleichbarer Fragen jeweils mit einem selbstbewussten „Ja!“ beantwortet werden könnten.

■ **Kompetenzen als personale Qualitäten:** Um zu diesem „Ja!“ zu kommen, dürfen Kompetenzen wiederum nicht trivial, sondern müssen als personale Qualitäten begriffen werden, in denen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie professionelle Haltung

zusammenfließen, also: Wissen, Können, Haltung. Das setzt Persönlichkeits- statt Personalentwicklung voraus. So verstandene Kompetenzen sind „praktizierbares und praktiziertes Wissen“. Auf dieses kann nicht nur dauerhaft zurückgegriffen werden, sondern es kann auch flexibel an wechselnde Kontexte angepasst werden (Sander 2010: 5).

Die Distanz zur Welt der Arbeit ist dabei durchaus ein nicht zu unterschlagendes Merkmal der universitären Bildung – allerdings um die Befähigung zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit (und andere Lebenssphären) erfolgreich zu bewältigen (vgl. Teichler 2003: 15). Lebenskluge Beschäftigter:innen verlangen auch genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999: 64), sondern solche, die Kompetenzen haben, welche darüber hinaus führen.

■ **Wissenschaftsdidaktik:** Eine Didaktik, die auf so gefassten Kompetenzerwerb zielt, lässt sich als Wissenschaftsdidaktik verstehen. Denn nicht die Hochschule ist mit didaktischer Assistenz aufzuschließen, sondern die Wissenschaft (vgl. Hentig/Huber/Müller 1970). Aus dieser Perspektive gibt es zwei Aufgaben didaktisch informierter Lehre: Es sind „Räume für Teilhabe zu schaffen, in denen Wissenschaft als spezifische Praxis eingeübt *und* ausgeübt werden kann“ (Rhein/Reinmann 2022: 10). Dabei soll es darum gehen, „in den Kommunikationszusammenhang ... wissenschaftlicher Aussagen einzuführen“ (Fahr 2022: 83).

Wissenschaftsdidaktisch angelegte Lehre kann es aber auch den Studierenden ermöglichen, „die Praktiken der wissenschaftlichen Wissensproduktion aus ihrer individuellen Perspektive zu hinterfragen“, und es ihnen erlauben, „Rechenschaft einzufordern für Praktiken, die ihnen unverständlich erscheinen“ (Jenert/Scharlau 2022: 174). Damit werden die Studierenden zugleich als Partner:innen ernst genommen. Anspruchslos ist das auch für diese nicht: Eine solche Konzeption verlangt „von den Studierenden, sich auf das wissenschaftliche Argument einzulassen und den Sinn akademischer Praktiken verstehen zu wollen“ (Jenert/Scharlau 2022: 174).

■ **Heterogenität der Klientel:** Lehrende sollen in der Lage sein, Brückenschläge zwischen (a) Wissensbeständen, Methoden und wissenschaftsspezifischen Verhaltensweisen sowie (b) den Lernbedürfnissen und (c) den Lernmöglichkeiten der Studierenden zu schlagen – das sogenannte didaktische Dreieck (vgl. Wildt 2002). Besonders herausgefordert wird die Lehrkompetenz durch heterogene Lerngruppen. Mit dem Argument der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen findet sich die Heterogenität der Studierenden häufig beklagt. Sie betrifft nicht allein differenzierte kognitive Anfangsausstattungen, sondern auch unterschiedliche (berufs)biografische Erfahrungshintergründe, sozial und kulturelle Herkünfte, differenzierte Verfügung über Ressourcen (Zeit, Finanzen, Gesundheitszustand), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich individuell mit einem Universitätsstudium verbinden. Daraus ergeben sich unterschiedliches Lernverhalten und voneinander abweichende Lernmotivationen.

Was für die Lehrenden zweifellos eine Herausforderung ist, ist für die Studierenden eine Chance. Denn kaum jemand wird es nach dem Studienabschluss allein mit homogenen Kolleg:innen und Teams, Belegschaften, Schulklassen, Geschäftspartner:innen usw. zu tun haben. Insofern kann ein Training im Umgang mit Heterogenität nur von Vorteil sein. Die Universität stellt hierfür einen Raum bereit: In diesem können sich die Studierenden ohne den Druck, durch den Berufstätigkeit typischerweise gekennzeichnet ist, erproben. Wer auch danach noch allein mit ihres- und seinesgleichen kommunikationsfähig ist, dürfte hingegen mancherlei Schwierigkeiten auf dem weiteren Weg nach der Universität zu gewärtigen haben.

■ **Standardsituationen und Trivialfehler:** „Standardsituation“ ist ein Begriff aus der Fußballtrainingslehre, der sich aber auch für die Hochschul- bzw. Wissenschaftsdidaktik adaptieren lässt (vgl. AFH Zürich 2008). Standardsituationen des Lehralltags sind etwa: Themenrelevanz vermitteln, Lektürelisten, hartnäckig schweigende Seminargruppen, Gruppenarbeit, im Internet abgelenkte Teilnehmer:innen usw. Standardsituationen lassen

sich modellieren und sind durch hohe Vorhersehbarkeit ihres Ablaufs gekennzeichnet, was sie wiederum trainierbar macht. Für solche immer wiederkehrenden Situationen über ein Handlungsrepertoire zu verfügen, ermöglicht es, Trivialfehler zu vermeiden.

Ist man darin trainiert, Trivialfehler routiniert zu vermeiden, werden die Kräfte nicht mehr dadurch absorbiert, genau darauf achten oder anschließend korrigieren zu müssen. Die geschonten Kräfte und die gewonnene Zeit können dann investiert werden, um herausfordernde, also nichttriviale Situationen zu bewältigen. Dies ist schon deshalb notwendig, weil die Mehrzahl der Tätigkeiten von Wissenschaftler.innen in der Regel anspruchsvoll ist.

Trivialfehler unterlaufen nur dann, wenn sie individuell nicht explizit bewusst sind. Nicht hingegen unterlaufen solche Fehler, wenn man weiß, wo und wie sie jeweils unterlaufen können. Für hochschul- bzw. wissenschaftsdidaktische Angebote ist es sinnvoll, einen stufenweisen Kompetenzaufbau zu offerieren. Für den Start böte sich dann ein Angebot „So vermeiden Sie die typischen Trivialfehler in der Hochschullehre“ an. Dass dieses nützlich wäre, ist gerade denjenigen, die am Anfang ihrer Lehrerfahrungen stehen, unmittelbar plausibel. Daran können sich Aufbauangebote anschließen. Das wiederum kann sicherstellen, dass die jeweiligen Offerten eine Bedingung erfüllen, die wir hier „aufwandsrealistisch“ nennen möchten.

■ **Aufwandsrealistische Angebote:** Hochschul- bzw. wissenschaftsdidaktische Angebote sollten immer eines in Rechnung stellen: Wissenschaftler.innen haben eine komplexe Berufsrolle auszufüllen und praktisch permanent mit Zeitproblemen zu kämpfen. Deshalb sind sie auch bei bestem Willen häufig nicht in der Lage, zum Beispiel allzu ausführliche Anleitungen mit komplizierten und aufwändigen Handlungsalgorithmen für die Bewältigung von Lehr-Lern-Situationen zunächst zu studieren, sie dann mit entsprechendem Vor- und Nachbereitungsaufwand anzuwenden und anschließend auf ihre Wirksamkeit hin auszuwerten. Solche Anleitungen leiden an ihrer ausgefeilten Systematik: Ihr hoher Anspruch führt zur Überfrachtung und macht es zu aufwendig, ihnen im Alltag dann auch tatsächlich zu folgen.

Angebote sollten stattdessen grundsätzlich aufwandsrealistisch sein. Das heißt: Der zu ihrer Nutzung nötige Aufwand – vor allem Zeit – ist zu bestimmen und mit dem realistischerweise leistbaren Aufwand abzugleichen. Ergibt sich dabei eine Lücke, muss der Aufwand angepasst werden, denn andernfalls könnte das Angebot nicht (vollständig) genutzt werden.

Inhaltlich muss die Kunst hochschul- bzw. wissenschaftsdidaktischer Angebote darin bestehen, für real gegebene – statt ideal gedachte – Bedingungen Lösungen zu offerieren. Deren Anwendung soll dem Lehrpersonal die Anzahl seiner Probleme nicht vergrößern, sondern minimieren. Die Minimierung zeigt sich z.B. in individuell spürbaren Entlastungswirkungen, indem gute Lehre fortan unaufwendiger gelingt. Dabei ist die individuelle Neigung, sich didaktische Kompetenzen anzueignen, umso höher, je deutlicher die prognostizierten Effekte den deshalb zu treibenden Zeitaufwand überschreiten.

■ **Organisatorische Kontexte der Lehre:** Qualität der Lehre wird wesentlich darüber ermöglicht und entwickelt, dass die Lehrenden dazu motiviert sind. Sie wird folglich gehemmt, wenn die Motivation Dämpfungen erfährt. Ein starker Motivationsdämpfer an Universitäten ist die Wahrnehmung von Lehrenden, mit rollenfremden Aufgaben belastet zu sein. Hier waren im Zuge der Bologna-Reform manche Verstärkungen beobachtbar: vermehrte Berichterstattungen, Evaluationen, Akkreditierung, Modularisierung, Monitoring usw.

Nicht jede der Anforderungen ist tatsächlich rollenfremd. Mitunter ist auch nur eine generalisierte Empörungsbereitschaft zu beobachten, die dazu neigt, jede Neuerung als bürokratisierend zu skandalisieren. Manches ist nur lästig, und wiederum manches davon müsste dies nicht sein, wenn man etwa an suboptimale elektronische Assistenzsysteme denkt (nichtintuitive Nutzer.innenführung, Vielfalt der Einzelanwendungen, diese wiederum schnittstellenfrei und ohne systemübergreifende Suchfunktion, je eigene Nutzeroberflächen, Usability und Zugangsdaten, Notwendigkeit von Mehrfacheintragungen, Medienbrüche

zwischen digital und analog). In den elektronischen Hochschulökosystemen treffen eindeutige Algorithmen auf uneindeutiges, weil menschliches Verhalten. Die Botschaft, dass Digitalisierung nicht nur eine technische, sondern auch eine soziale Herausforderung ist, bedarf noch der allgemeinen Verbreitung.

Die Begründung für eine Vielzahl neuer Prozesse und Anforderungen an den Universitäten ist, dass damit Leistung und Qualität gesteigert werden sollen. Qualitätsentwicklung ist, auch wenn man es bedauern mag, nur in Tateinheit mit Dokumentation und Berichterstattung zu haben: Allein so werden Soll-Ist-Abweichungen sichtbar und sind Vorher-Nachher-Vergleiche möglich. Das aber erzeugt immer auch das mindestens latente Risiko, dass Qualitätsbürokratie entsteht. Diese steigert meist auch den Zeitverbrauch für organisatorischen Aufwand, der auf Seiten des Lehrpersonals entsteht. Das wiederum mindert die Zeitressourcen, die für qualitativ hochwertige Lehre aufgewendet werden können. Damit realisiert sich dann ein Risiko für die Qualität der Lehre, das seine Ursache gerade in Bemühungen um die Entwicklung der Qualität von Lehre hat.

Hier liegen Aufgaben und Chancen bei den Universitäten als Organisationen.

Qualitätsmanagement sollte im akademischen Betrieb als Organisationsentwicklung zur Gestaltung qualitätsförderlicher Kontexte begriffen werden. Qualitätsförderlich gestaltete Organisationskontexte führen zumindest tendenziell zu höheren Qualitäten von Lehre (und Forschung), als dies solche organisationalen Kontexte tun, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind. Zwar wird Qualität an Universitäten nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Doch *kann* Qualität unter anderem dadurch entstehen, dass die organisatorischen Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird.

Wenn also von Qualitätsmanagement an Universitäten gesprochen wird, dann sollte dies als *Qualitätsbedingungsmanagement* verstanden werden. Dieses kann dann z.B. die Lehrenden und Studierenden davon befreien, ihre kreativen Ressourcen in der fantasievollen Bewältigung von Alltagsärgernissen und unzulänglich organisierten, obwohl routinisierbaren Prozessen zu vergeuden. An vielen Universitäten sind Hochschulprofessionelle eingestellt worden, um genau derartiges sicherzustellen. Dort muss darauf geachtet werden, dass deren Kapazitäten nicht vollständig durch Normenaufwuchs, der durch die universitätsinterne Detaillierung extern verursachten Normenaufwuchses entsteht, absorbiert werden. Denn dann hätte das Lehrpersonal keine Chance, Entlastungswirkungen durch das Entlastungspersonal wahrzunehmen.

■ **Der Wandel akademischer (Lehr-)Kultur als Generationenprojekt:** Das selbstverständliche Streben nach guter Lehre kann nur dann integraler Teil der Wissenschaftler.innenrolle werden, wenn es in der akademischen Kultur verankert ist. Denn allein so lässt sich vermeiden, dass die Konkurrenz zwischen Forschungszeit und Lehrzeit zum Karrierekiller wird, weil „zu viel“ der immer nur einmal verbrauchbaren Zeit in Lehrengagement und damit nicht in Forschungsengagement investiert wurde – und dies dann in wettbewerblichen Auswahl-situationen zu Ungunsten der betreffenden Person gewertet wird.

Die Integration beliebiger Anliegen nicht nur in die wissenschaftlichen Organisationen, sondern auch in die akademische Kultur ist immer ein Generationenprojekt. Sie setzt sich also über die Wechsel wissenschaftlicher Generationen durch: Im Rahmen der akademischen Sozialisation gelangt ein bisher weniger bedeutsames Anliegen in den Status der Bedeutsamkeit, indem das Anliegen von einer ganzen nachwachsenden Generation als berechtigt und verfolgenswert internalisiert wird. Indem diese Generation dann sukzessive in die Professuren einrückt, werden auch die neuen Anliegen kulturell verallgemeinert, also in der akademischen Kultur verankert.

Die akademische Sozialisation, in der diese Prägungen ausgebildet werden, findet in den biografischen Phasen statt, die sich durch besondere individuelle Prägefähigkeit auszeichnen.

Das sind im Blick auf akademische Prägefähigkeit die Studienzeit und die Promotionsphase, zum Teil auch noch die Postdoc-Jahre. Die Gruppe der Professor.innen hingegen – da ist Realismus am Platze – ist für grundsätzliche Veränderungen ihrer Prioritätenordnung nur noch schwer erreichbar (was Ausnahmen nicht ausschließt). Deshalb ist es sinnvoll, die Anstrengungen, das Streben nach guter Lehre im System zu verankern, auf die berufsbiografischen Phase unterhalb der Professur zu konzentrieren, bei den gleichsam Pre-Prof.

■ **Lehrkompetenzen als Kommunikationskompetenzen:** Hochschulische Lehrveranstaltungen sind Kommunikationssituationen, in denen Kommunikationsprozesse stattfinden. Aufgrund dessen ist der Erwerb hochschul- bzw. wissenschaftsdidaktischer Kompetenzen niemals eine überflüssige Anstrengung. Zum einen sind Kommunikationsfertigkeiten generell eine Anforderung, die in allen, auch in nichtwissenschaftlichen Einsatzfeldern gestellt wird. Zum anderen müssen Kommunikationsgrenzen, die zu anderen Handlungsbereichen bestehen, von Wissenschaftler.innen auch jenseits ihrer wissenschaftlichen Tätigkeiten fortwährend überbrückt werden – sei es im Kontakt zur Öffentlichkeit, zu Geldgeber.innen oder zu Wissenstransferpartner.innen. Wer gut lehren kann, kann zugleich auch gut kommunizieren.

Ob in der Lehre oder in anderen Kommunikationssituationen: Immer muss, wenn Erfolgchancen gesichert werden sollen, von den Adressat.innen her gedacht werden. Denn welche Expertise zu welchem Zweck genutzt wird, bestimmen in jedem Falle die Empfängerinnen oder Nachfrager, nicht die Anbieter.innen einer Expertise. Die Erstgenannten sind es, die über die Anschlüsse an Kommunikationsangebote disponieren (vgl. Ronge 1996: 137f.). Wo sie negativ entscheiden, bleibt es bei misslungenen Kommunikationsversuchen. Sich diese Ähnlichkeiten von Lehre mit anderen Kommunikationssituationen vor Augen zu führen, macht eines klar: Der Aufwand, sich didaktische Kompetenzen anzueignen, ist immer auch dann sinnvoll, wenn der individuelle Verbleib in der Wissenschaft noch nicht entschieden oder ungesichert ist. Denn herausfordernde Kommunikationssituationen haben Akademiker.innen in allen denkbaren Einsatzbereichen zu bewältigen.

■ **KI-resiliente Hochschullehre (zugleich ein Resümee):** Kürzlich ist die sogenannte Künstliche Intelligenz (KI) mit einem besonders pfiffig wirkenden Chatbot in die Welt entlassen worden. Binnen kurzem haben sich vier Perspektiven gebildet, in denen die KI für die Hochschullehre diskutiert wird:

- Die erste Perspektive sieht ein dramatisches Ende der Universität als Lehr-Lern-Raum gekommen.
- Die zweite plädiert für pragmatische Integration: Da KI, einmal verfügbar, aus der Universität nicht ausgeschlossen werden könne, müssten Arrangements gefunden werden. Sie ließe sich integrieren, indem sie – wie einst der Taschenrechner, später Wikipedia – als Lernhilfsmittel akzeptiert und indem vertrauensbasiert Studierende ihre KI-Hilfsmittel anzugeben verpflichtet werden.
- Vertreter.innen einer dritten Perspektive begegnen der Sache sarkastisch: Wenn Studierende sich ihre Arbeiten von einem KI-Tool schreiben lassen, dann müssten sie, die Lehrenden, die KI-generierten Produkte halt auch von einem KI-Tool bewerten lassen.
- Die vierte Perspektive lautet: Endlich führe uns die Künstliche Intelligenz vor Augen, was wir bisher eigentlich für eine Hochschullehre realisiert haben – nämlich eine, deren angestrebte Ergebnisse sich in wesentlichen Teilen von einer KI simulieren lassen.

Der Einbruch Künstlicher Intelligenz in den akademischen Lehrbetrieb produziert vordergründig Probleme und hintergründig Chancen. Um letztere zu erkennen, muss man hinter die Fassaden schauen. Dort drängt sich dann z.B. folgende Frage auf: Spricht etwas dagegen, die Lehre so zu gestalten, dass das, was sie bewirken soll, nicht von einer Intelligenz simuliert werden kann, die die menschliche Intelligenz lediglich nachahmt?

Lautet die Antwort „Nein, dagegen spricht nichts“, dann hätten sich die ersten der drei oben genannten Perspektiven entweder erledigt oder könnten produktiv in die Gestaltung einer KI-resilienten Lehre integriert werden. Die dramatische Perspektive wäre hinfällig, da die Universität als Lehr-Lern-Raum nicht am Ende ist, sondern neu erfunden wird. Die pragmatische Perspektive, KI als Lernhilfsmittel zu akzeptieren, ließe sich in die Neugestaltung der Lehre integrieren. Für die sarkastische Perspektive wäre die Grundlage entfallen, da Studierende nicht mehr mit Studienarbeiten traktiert würden, die auch ein KI-Tool erledigen kann. Stattdessen wird nun sichtbarer als zuvor,

- dass die Lehre von den Zielen des Universitätsstudiums her zu denken ist, d.h. von der Frage ausgehend: Was soll am Ende eines Studiums erreicht sein?
- dass Universitätsabsolvent.innen auch Probleme lösen können müssen, die während des Studiums noch gar nicht bekannt sein konnten (z.B. die Probleme, die sich aus den nächsten KI-Generationen ergeben)
- dass deshalb wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit ein schwer abweisbares Studienziel ist, da sich auf nichtwissenschaftlicher Basis nur das Bekannte und Gegebene beurteilen lässt
- dass es in der Hochschullehre nicht allein um Wissen geht, sondern um den Dreiklang von Wissen, Können und Haltung
- dass weder Nur-Spezialist.innen noch Nur-Generalist.innen die Vielschichtigkeit von folgelastigen Entscheidungssituationen angemessen erkennen und verarbeiten können
- dass der Ansatz der Kompetenzentwicklung nicht umstandslos abgewiesen werden sollte, um dann Nichtkompetenzentwicklung zu realisieren, sondern besser akademisch reformuliert wird
- dass die Veränderung der Lehrendenrolle vom InstruktEUR zum Arrangeur sowie die Förderung selbstorganisierten und aktiven Lernens keine überspannten Ideen von Didaktiker.innen darstellen, sondern einer Situation, aus der KI nicht mehr wegzubekommen sein wird, überaus gemäß sind
- dass Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik verstanden werden sollte, da nicht die Hochschule mit didaktischer Assistenz aufzuschließen ist, sondern die Wissenschaft
- dass die Universität einen Raum bereitstellt, in dem sich die Studierenden ohne den Druck der Arbeitswelt erproben können, um anschließend in der Lage zu sein, diesem von laufenden Neuerungen geprägten Druck der Arbeitswelt souverän begegnen zu können
- dass man sich für einen Wandel der akademischen Kultur, der Lehrengagement gratifiziert statt sanktioniert, am ehesten auf die für Neuerungen motivierbaren Wissenschaftlergenerationen konzentrieren sollte, d.h. auf die Doktorand.innen und Postdocs.

Literatur

- Abteilung Family, Gender, Disability & Diversity (Hg.) (2021): Barrierefreie Lehre: Eine Handreichung, URL: <https://www.plus.ac.at/disability-diversity/downloads/informationen-fuer-lehrende/> (10.6.2022).
- AFH Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (Hg.) (2008): Standardsituationen. Die universitäre Lehre als Fußballspiel, Universität Zürich, Zürich.
- Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63–75.
- Brahm, Taiga/Tobias Jenert/Dieter Euler (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre, in: Taiga Brahm/Tobias Jenert/Dieter Euler (Hg.), Pädagogische Hochschulentwicklung. Springer, Wiesbaden, S. 19–36, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_2
- Bratengeyer, Erwin/Hans-Peter Steinbacher/Martina Friesenbichler/Kristina Neuböck/Michael Kopp/Ortrun Gröbinger/Martin Ebner (2016): Die österreichische Hochschul-E-Learning-Landschaft Studie zur Erfassung des Status quo der E-Learning-Landschaft im tertiären Bildungsbereich hinsichtlich Strategie, Ressourcen, Organisation und Erfahrungen, Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria, Graz, URL: <https://www.fnma.at/content/download/1431/4895> (26.4.2022).
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz, BAK, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2021): Empfehlungen der Hochschulkonferenz Digitales Lehren, Lernen und Prüfen an Hochschulen. Weiterentwicklung der Qualität des hochschulischen Lehrens, Lernens und Prüfens, URL: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7332acdf-7b84-4806-bf4e-648974f59652/211220_Empfehlungen_Hochschulkonferenz_BF.pdf (1.5.2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hg.) (2018): Universitätsbericht 2017, URL: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/III/91/imfname_679017.pdf (20.5.2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hg.) (2021): Universitätsbericht 2020, URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/Universitaet%20Bericht.html> (20.5.2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o.J.): Betreuungsrelation Universitäten. Prüfungsaktive Studien: Betreuungsrelation nach Universitäten, in: unidata, URL: <https://unidata.gv.at/Pages/auswertungen.aspx> (21.7.2022a).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o.J.): Personal nach Verwendung, in: unidata, URL: <https://unidata.gv.at/Pages/auswertungen.aspx> (17.8.2022b).
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Hg.) (2014): Empfehlungen der Österreichischen Hochschulkonferenz zur Verbesserung der Qualität der hochschulischen Lehre, URL: https://gutelehre.at/fileadmin/user_upload/Empfehlungen_der_OeHK_hsk_lehre_2014-1.pdf (20.4.2022).
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMBWF) (2019): Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2019 - 2024, URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/GUEP.html> (10.5.2022).
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMBWF) (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe, URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html> (10.5.2022).
- Dahmen, Britt/Nurcan Karaaslan/Manuela Aye (2018): Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre – Hochschuldidaktische Handlungsfelder und diversitätsbezogene Herausforderungen im E-Learning-Tool DiVers, in: Nicole Auferkorte-Michaelis/Frank Linde (Hg.), Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Verlag Barbara Budrich, S. 341–354.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (Hg.) (2020): dghd-Standards für die Anrechnung von Leistungen, URL: <https://www.dghd.de/praxis/standards-fuer-die-praxis/> (30.1.2023).
- Dibiasi, Anna/Martin Unger (2019): Die Studieneingangsphase an öffentlichen Universitäten in Österreich, in: Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/Friederike Schulze-Reichelt/Andreas Seidel (Hg.), Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 325–335, URL: <https://doi.org/10.25932/publishup-42829>
- Dima, Gabriel/Katharina Resch/Mariella Knapp/Andrea Ciarini (2020): Methoden Toolkit. Ein Vergleich praxisbezogener Lehransätze in der Hochschuldidaktik, Universität Wien, Wien.
- Ebner, Martin/Sandra Schön/Markus Ebner/Sarah Edelsbrunner/Katharina Hohla (2022): Potential Impact of Open Educational Resources and Practices for Good Teaching at Universities. The OER Impact Assessment at TU Graz, in: Michael E. Auer/Andreas Pester/Dominik May (Hg.), Learning with Technologies and Technologies in Learning: Experience, Trends and Challenges in Higher Education. Springer International Publishing, Cham, S. 79–99, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-04286-7_5.
- Egger, Rudolf (2016): Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung: Über den Zusammenhang institutioneller Rahmenbedingungen und die Steigerung der Lehrqualität, in: Rudolf Egger/Marianne Merkt (Hg.), Teaching Skills Assessments. Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 27–48, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10834-2_3

- Egger, Rudolf (2017): Potenziale der Erwachsenenbildung für die Universitäten, in: Rudolf Egger/Martin Heinz Bauer (Hg.), *Bildungspartnerin Universität: Tertiäre Weiterbildung für eine erfolgreiche Zukunft*. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 37–46, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15013-6_3
- Eichhorn, Michael (2020): Digital Literacy, Fluency und Scholarship. Ein Entwicklungsmodell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden, in: Marianne Merkt/Annette Spiekermann/Tobina Brinker/Astrid Werner/Birgit Stelzer (Hg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis*. wbv Media, Bielefeld, S. 81–94, URL: <https://doi.org/10.3278/6004665w>
- European University Association (Hg.) (2022): *Leadership and Organisation for Teaching and Learning at European Universities Final report from the LOTUS project*, URL: <https://eua.eu/resources/publications/1041:leadership-and-organisation-for-teaching-and-learning-at-european-universities.html> (15.1.2023).
- Fahr, Uwe (2022): Voraussetzungen und Grenzen einer Wissenschaftsdidaktik. Historische und systematische Reflexion eines komplexen erkenntniskritischen Anliegens, in: Gabi Reinmann/Rüdiger Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*, transcript, Bielefeld, S. 65–86.
- Fields, Jacqueline/Natasha Ann Kenny/Robin Alison Mueller (2019): Conceptualizing educational leadership in an academic development program, in: *International Journal for Academic Development* 24, S. 218–231, URL: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1570211>
- Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma) (Hg.) (2021): *Whitepaper Quantifizierung von virtueller Lehre an österreichischen Hochschulen*, URL: <https://www.fnma.at/medien/fnma-publikationen> (5.5.2022).
- Friedmann, Joachim (2019): *Storytelling – Die Vermittlung narrativer Gestaltungsprinzipien in der Hochschullehre*, in: Brigitte Berendt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A Lehren und Lernen. 3. Neue Lehr- und Lernkonzepte*, S. 19–36.
- Gaisch, Martina/Silke Preymann/Regina Aichinger (2019): Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms, in: *Journal of Applied Research in Higher Education* 12, S. 137–150, URL: <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2018-0048>.
- Getto, Barbara/Michael Kerres (2018): Digitalisierung von Studium & Lehre: Wer, warum und wie?, in: Isabell van Ackeren/Michael Kerres/Sandrina Heinrich (Hg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen: strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen*. Waxmann, Münster, S. 17–34.
- Gibbs, Graham (2013): Reflections on the changing nature of educational development, in: *International Journal for Academic Development* 18, S. 4–14, URL: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Girgensohn, Katrin (2017): *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*, wbv, Bielefeld, URL: doi.org/10.3278/6004629w
- Grasenick, K./Magdalena Kleinberger-Pierer/Gudrun Haage (2021): *Diversität in der Lehre berücksichtigen. Wie geht das? Ein Handbuch für Lehrende – in Technik & Naturwissenschaften*, Büro für Gleichstellung und Frauenförderung, Technische Universität Graz, Graz, URL: <https://openlib.tugraz.at/diversitaet-in-der-lehre-beruecksichtigen-wie-geht-das-diversity-in-teaching-how-to-make-it-work-2021> (4.5.2022).
- Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: *Forschung & Lehre* 4/2010, S. 250–252.
- Hentig, Hartmut von/Ludwig Huber/Peter Müller (Hg.) (1970): *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von der Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Hodges, Charles/Stephanie Moore/Barbara Lockee/Torrey Trust/Mark Bond (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, in: *Educause Review*, URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (1.5.2022).
- Huber, Ludwig (2014a): *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens*, in: *Das Hochschulwesen* 62, S. 32–39.
- Huber, Ludwig (2014b): *Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben*, in: Ludwig Huber/Arne Pilniok/Rolf Sethe/Birgit Szczyrba/Michael P. Vogel (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. wbv, Bielefeld, S. 19–36.
- Huber, Ludwig (2018): *SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen.*, in: *Das Hochschulwesen* 66, S. 33–41.
- Janschitz, Gerlinde/Sonja Monitzer/Dagmar Archan/Gernot Dreisiebner/Martin Ebner/Florian Hye/Michael Kopp/Christina Mossböck u. a. (2021): *Alle(s) digital im Studium?!*: Projektbericht der Steirischen Hochschulkonferenz zur Analyse digitaler Kompetenzen von Studienanfänger*innen, Universität Graz, Graz, URL: <https://doi.org/10.25364/978-3-903374-00-3>
- Jenert, Tobias/Ingrid Scharlau (2022): *Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln. Eine Auslegeordnung*, in: Gabi Reinmann/Rüdiger Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*, transcript, Bielefeld, S. 156–179.
- Kehm, Barbara M./Nadine Merkator/Christian Schneijderberg (2010): *Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntesten Wesen*, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5, S. 23–39, URL: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/11> (19.5.2022).
- Kenneweg, Anne Cornelia/Antonia Wunderlich (2019): *Überlegungen und Vorschläge zur Beobachtungspraxis in Hochschullehre und Hochschuldidaktik*, in: Dirk Jahn/Alessandra Kenner/David Kergel/Birte Heidkamp-Kergel (Hg.),

- Kritische Hochschullehre: Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 97–112, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_5.
- Knorr, Dagmar (2019): Akademisches Schreiben lehren und lernen – Spektren einer prozessorientierten Schreibdidaktik, in: *Journal für Psychologie* 27, S. 51–71, URL: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-51>
- Köhler, Thomas/Claudia Bremer/Jörg Hafer/Klaus Himpl-Gutermann/Anne Thillosen/Jan Vanvinkenroye (2020): Prolog: Was heißt ‚Medien in der Wissenschaft‘ im Kontext der Digitalisierung?, in: Reinhard Bauer/Jörg Hafer/Sandra Hofhues/Mandy Schiefner-Rohs/Anne Maria Thillosen/Benno Volk/Klaus Wannemacher (Hg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung: Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Waxmann, Münster New York, S. 9–11.
- Kopp, Michael (2022): Kommentar: Unterstützung für die eierlegenden Wollmilchsäue, in: *fnma Magazin: Support bei technologiegestütztem Prüfen: Erfahrungen und Potenziale*, S. 58–58, URL: <https://www.fnma.at/medien/fnma-magazin> (10.1.2023).
- Kopp, Michael/Martin Ebner/Herwig Rehatschek/Patrick Schweighofer/Anastasia Sfiri/Birgit Swoboda/Martin Teufel (2016): Entwicklung von „eDidactics“: Ein Fortbildungsprogramm für den Einsatz von Technologien in der Hochschullehre, in: *Steirische Hochschulkonferenz (Hg.), Qualität in Studium und Lehre: Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum*. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 305–321, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13738-0_16
- Kröber, Edith (2010): Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie. Technische Universität Dortmund, Dortmund., URL: <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-8034>
- Lauer, Sabine/Uwe Wilkesmann (2019): How the institutional environment affects collegial exchange about teaching at German research universities: findings from a nationwide survey, in: *Tertiary Education and Management* 25, S. 131–144, URL: <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09020-5>
- Linde, Frank (2021): Diversity Management an Hochschulen in NRW – eine Bestandsaufnahme, in: *Zdfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 6, S. 221–238, URL: <https://doi.org/10.3224/zdfm.v6i2.14>
- Medizinische Universität Wien (Hg.) (2019): White Paper Lehre Task Force Lehre. Wie die MedUni Wien den aktuellen Herausforderungen in der Ausbildung von Medizinerinnen und Medizinern von morgen begegnet, URL: https://www.meduniwien.ac.at/web/fileadmin/content/serviceeinrichtungen/studienabteilung/lehrende/MedUni_WWhitePaper_Lehre.pdf (9.6.2022).
- Trautwein, Caroline/Marianne Merkt (2012): Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen, in: Rudolf Egger/Marianne Merkt (Hg.), *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 83–100, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_6
- Negt, Oskar (1999): Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft, in: Sebastian Jobelius/Reinhold Rünker/Konstantin Vössing (Hg.), *Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*, VSA-Verlag, Hamburg, S. 58–70.
- Park, Elke/Silke Preymann (2022): Bericht zur Zwischenevaluierung der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung, URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim/vkfz22.html> (05.01.2023).
- Philips, Birgit/Sarah Aldrian (2020): Österreichische Hochschullehre im Diskurs: Gesellschaftliche, institutionelle und personale Anforderungen, in: Sandra Hummel, *Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 19-53.
- Pasternack, Peer/Roland Bloch/Claudius Gellert/Michael Hölscher/Reinhard Kreckel/Dirk Lewin/Irina Lischka/Arne Schildberg (2006): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich, Wien, URL: <https://www.hof.uni-halle.de/publikation/die-trends-der-hochschulbildung-und-ihre-konsequenzen-wissenschaftlicher-bericht-fur-das-bundesministerium-fur-bildung-wissenschaft-und-kultur-der-republik-osterreich/> (12.3.2023).
- Pausits, Attila/Stefan Oppl/Sandra Schön/Magdalena Fellner/David Friedrich James Campbell/Martin Dobiasch (2021): Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), URL: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Btext%5D=distance+learning&pub=926 (9.5.2022).
- Pleschová, Gabriela/Torgny Roxå/Kate Eileen Thomson/Peter Felten (2021): Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development, in: *International Journal for Academic Development* 26, S. 201–209, URL: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1958446>
- Rechnungshof (Hg.) (2021): Lehre und Betreuungsverhältnisse – Universität Graz und Wirtschaftsuniversität Wien Bericht des Rechnungshofes, URL: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Lehre_und_Betreuungsverhaeltnisse_Uni_Graz_WU.pdf (30.8.2022).
- Reinmann, Gabi (2009): Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten, in: Dieter Euler/Sabine Seufert (Hg.), *Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München, S. 351–372, URL: <https://doi.org/10.1515/9783486593754.351>
- Reinmann, Gabi (2012): Hochschuldidaktik – unbelehrbar? Redemanuskript, URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2012/10/Vortrag_Hochschuldidaktik_Sept20121.pdf (28.5.2022).

- Reinmann, Gabi (2018): Digitalisierung und hochschuldidaktische Weiterbildung: Eine Kritik (Preprint), URL: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/12/Digitalisierung-Hochschuldidaktik-WB-Dez18.pdf> (28.5.2022).
- Reinmann, Gabi/Rüdiger Rhein (Hg.) (2022): Wissenschaftsdidaktik I: Einführung, transcript, Bielefeld, URL: <https://doi.org/10.14361/9783839460979>
- Rhein, Rüdiger/Gabi Reinmann (2022): Einleitung, in: Gabi Reinmann/Rüdiger Rhein (Hg.), Wissenschaftsdidaktik I. Einführung, transcript, Bielefeld, S. 9–20.
- Ronge, Volker (1996): Politikberatung im Licht der Erkenntnisse soziologischer Verwendungsforschung, in: Annette Vogel/Heine Alemann (Hg.), Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. 9. Tagung für angewandte Soziologie, Leske + Budrich, Opladen, S. 135–144.
- van der Rijst, Roeland/Bonnie Dean/Klara Bolander Laksov (2022): Revisiting the impact of academic development: scholarship and practice, in: *International Journal for Academic Development* 27, S. 1–3, URL: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2033425>
- Salmhofer, Gudrun (2016): „Karriere mit Lehre?“. Der Stellenwert der Lehre im Berufungsverfahren an der Universität Graz, in: Rudolf Egger/Marianne Merkt (Hg.), *Teaching Skills Assessments*. Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 167–184, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10834-2_9
- Salmhofer, Gudrun (2020): Pädagogische Professionalisierung und Aneignung von Lehrkompetenz, in: Sandra Hummel (Hg.), *Grundlagen der Hochschullehre: Teaching in Higher Education*. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 55–82, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_4.
- Salmhofer, Gudrun/Verena Köck/Andrea Zach (2021): Aus der Krise lernen: Der Umgang mit der COVID-19-Krise an der Universität Graz, in: Miriam Barnat/Elke Bosse/Birgit Szczyrba (Hg.), *Forschungsimpulse für die Hochschulentwicklung im Kontext hybrider Lehre*. Technische Hochschule Köln, Köln, S. 149–163, URL: <https://doi.org/10.57684/COS-947>
- Sander, Tobias (2010): ‚Den Menschen da abholen, wo er steht‘. Kompetenzkonzept und Hochschulausbildung, in: *Das Hochschulwesen* 1/2010, S. 3–11.
- Scharlau, Ingrid/Andrea Karsten/Stefanie Haacke/Swantje Lahm (2020): Schreiben als Schlüsselkompetenz?, in: Robert Kordes-Freudinger/Niclas Schaper/Antonia Scholkmann/Birgit Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik*. UTB, Stuttgart, S. 129–138.
- Scheidig, Falk/Ulla Klingovsky (2020): Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz, in: Wolfgang Jütte/Maria Kondratjuk/Mandy Schulze (Hg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. wbv, Bielefeld, S. 297–317, URL: <https://doi.org/10.3278/6004692w>
- Sekyra, Anita (2015): Kollegiale Beratung als Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden, in: *HDS.Journal*, S. 17–21, URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-176031> (10.9.2022).
- Sloane, Peter F. E./Juliane Fuge (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, S. 96–109, URL: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/445> (8.3.2023).
- Spitzner, Dan J./Cara Meixner (2021): Significant conversations, significant others: intimate dialogues about teaching statistics, in: *International Journal for Academic Development* 26, S. 292–306, URL: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1954931>
- Szczyrba, Birgit (2016): Mit dem Lehrportfolio zum Scholarship – Ein Coachingansatz zum Forschenden Lehren im eigenen Fach, in: Eike Hebecker/Birgit Szczyrba/Beatrix Wildt (Hg.), *Beratung im Feld der Hochschule: Formate – Konzepte – Strategien – Standards*. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 99–111, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07910-9_8
- Technische Universität Graz (Hg.) (2019): Selbstevaluation des strategischen Projekts „Lehre 2020“, URL: https://tu4u.tugraz.at/fileadmin/user_upload/tugrazInternal/Studium/Lehre/Selbstevaluation_strategisches_Projekt_Lehre_2020.pdf (10.5.2022).
- Teichler, Ulrich (2003): *Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends*, Campus verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Tremp, Peter/Falk Scheidig (2022): Ausgezeichnete Lehre sichtbar machen. Ergebnisse der Befragung der Preisträger*innen und Shortlist-Platzierten des Ars Docendi-Staatspreises für exzellente Lehre 2013–2020, Bericht zuhanden des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Zenodo, Luzern und Windisch, URL: <https://zenodo.org/record/6011359> (21.3.2022).
- Trowler, Paul (2019): *Accomplishing Change in Teaching and Learning Regimes: Higher Education and the Practice Sensibility*, Oxford University Press, URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198851714.001.0001>
- Universität Graz (Hg.) (2015): Lehrdeputat von angestellten MitarbeiterInnen der Uni Graz nach dem Kollektivvertrag für die Universitäten, insb §§ 48, 49, URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/rewi/Referat_fuer_Studium_und_Lehre/Lehre/Lehrauslastungen_KV.pdf (18.7.2022).
- Universität Salzburg (Hg.) (2022): Interner Lehrgang für Hochschuldidaktik, URL: <https://www.plus.ac.at/personalentwicklung/lehrgang-hochschuldidaktik/> (15.5.2022).
- Urnik, Stefanie (2022): Die Universität Graz im Krisenmanagement der Covid-19 Pandemie: eine empirische Analyse der Herausforderungen auf Ebene der Dekanate, Universität Graz, Graz, URL: <http://unipub.uni-graz.at/obvugr/7648424> (16.2.2023).
- Vettori, Oliver (2018): Shared misunderstandings? Competing and conflicting meaning structures in quality assurance, in: *Quality in Higher Education* 24, S. 85–101, URL: <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1491786>

- Vöing, Nerea (2022): Wirksamkeit von SoTL im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung auf die Weiterentwicklung der (Lehr-)Kompetenz. Das Vertiefungsmodul im Paderborner Zertifikatsprogramm, in: Uwe Fahr/Kenner Alessandra/Holger Angenent/Alexandra Eßer-Lüghausen (Hg.), *Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning*. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 363–386, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_20
- Wenger, E. (2010): Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept, in: Chris Blackmore (Hg.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer, London, S. 179–198, URL: https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11.
- Whitchurch, Celia (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education, in: *Higher Education Quarterly* 62, S. 377–396, URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Wieser, Bernhard/Mia Bangerl/Kübra Karatas (2022): Digitale Zukünfte der Universität: Szenarien soziotechnischen Wandels, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 47, S. 379–402, URL: <https://doi.org/10.1007/s11614-022-00507-x>
- Wildt, Johannes (2002): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: Brigitte Berendt/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]*, Raabe-Verlag, Berlin, S. A 3.1.
- Wildt, Johannes (2009): Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung, in: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 16, S. 220–227, URL: <https://doi.org/10.1007/s11613-009-0128-6>
- Wildt, Johannes (2011): Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative?, in: Isa Jahnke/Johannes Wildt (Hg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik.*, S. 19–34.
- Wilkesmann, Uwe//Christian J. Schmid (2010): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? Theorie und empirische Evidenz, in: Peter Tremp (Hg.), „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten; Erörterungen, Konzepte, Vergabep Praxis, S. 39–55.
- Willke, Helmut (1987): *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme*, Gustav Fischer/UTB, Stuttgart/New York.
- Wirtschaftsuniversität Wien (Hg.) (2019): Ausmaß der Lehrverpflichtung im Rahmen des All-In-Gehalts sowie Grenzen der maximalen Lehrbelastung nach dem Uni-KV, URL: <https://www.wu.ac.at/universitaet/organisation/interessensvertretungen/betriebsrat-fuer-das-wissenschaftliche-personal/newsletter/ausmass-der-lehrverpflichtung-im-rahmen-des-all-in-gehalts-sowie-grenzen-der-maximalen-lehrbelastung-nach-dem-uni-kv/> (18.7.2022).
- Wissenschaftsrat (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren, URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.html> (12.8.2022).
- WU Wien (2019): Betriebsvereinbarung Leistungsprämie., URL: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/students/Pruefungsorganisation/Fachpr%C3%BCfung/BV_Leistungspr%C3%A4mie_Februar_2019_Letztfassung.pdf (22.03.2023).
- Zentrum für Lehrkompetenz (2014): Checkboxes für BewerberInnen, URL: <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/teaching-skills-assessment/informationsmaterial/> (15.8.2022).
- Zentrum für Lehrkompetenz (Hg.) (2014a): Ablauf Teaching Skills Assessment in Berufungsverfahren, Universität Graz, URL: <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/teaching-skills-assessment/informationsmaterial/> (11.5.2022).
- Zentrum für Lehrkompetenz (2017): Matrix zur Beurteilung der Probelehrveranstaltung, URL: <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/teaching-skills-assessment/informationsmaterial/> (15.8.2022).
- Zentrum für Lehrkompetenz (2018): Leitfaden zur Beurteilung der Probelehrveranstaltung, URL: <https://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/service/teaching-skills-assessment/informationsmaterial/> (15.8.2022).
- Zinger, Benjamin (2020): Die Bedeutung von Service Learning für die Hochschuldidaktik, in: Doris Rosenkranz/Silvia Roderus/Niels Oberbeck/Denise Müller (Hg.), *Service Learning an Hochschulen: konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Beltz Juventa, Weinheim Basel, S. 116–121.

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Verbesserung von Rahmenbedingungen zur Stärkung von Lehr-Lernentwicklung.....	12
Abbildung 2:	Anteil Lehr-Lernentwicklung an allen Aufgaben in Zielvereinbarungen mit Fakultäten laut 14 Vizerektoraten.....	23
Abbildung 3:	Anteil von Lehr-Lernentwicklung an allen Aufgaben in Zielvereinbarungen von 47 Lehrenden	24
Abbildung 4:	Grundlage für Erhebung von Lehrkompetenzen laut 16 Vizerektoraten	29
Abbildung 5:	Für Lehr-Lernentwicklung relevante Themen aus dem Bereich Personal- und Karriereentwicklung laut 16 Vizerektoraten.....	42
Abbildung 6:	Der Plattform Open Education Austria zugeschriebene Potenziale	45
Abbildung 7:	Der Plattform Atlas der guten Lehre zugeschriebene Potenziale.....	45
Abbildung 8:	Anlässe zur Weiterentwicklung von Lehre für 87 Lehrende.....	48
Abbildung 9:	Priorisierte Anlässe (Platz 1) zur Weiterentwicklung von Lehre für 87 Lehrende	49
Abbildung 10:	Informationskanäle von 76 Lehrenden	51
Abbildung 11:	Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenzen	58
Abbildung 12:	Vielversprechende Formate der Unterstützung von Lehrenden.....	62
Abbildung 13:	Zukünftiger Modus von Unterstützungs- und Weiterbildungsangeboten	76
Abbildung 14:	Besonders ausgeprägte Expertisen an Universitäten und von Lehrenden.....	80
Abbildung 15:	Ansprechpersonen und Organisationseinheiten, die stärker einbezogen werden sollten.....	104
Abbildung 16:	Für Lehr-Lernentwicklung relevante Netzwerke von 81 Lehrenden	107
Abbildung 17:	Teilnehmende an der Lehrendenbefragung.....	132
Abbildung 18:	Fachgruppen der Lehrenden	132

Anhang

Methodisches Vorgehen

Es war geplant, ausgehend von einer Dokumentenanalyse im Juni 2022 eine nach Zielgruppen differenzierte Befragung von (1) Vizerektor.innen Lehre, (2) hauptamtlichem Personal mit direktem Bezug zur Lehr- und Lernentwicklung sowie (3) Lehrenden durchzuführen, um die jeweiligen Perspektiven kontrastierend und erweiternd erfassen zu können. Anschließend sollten im September 2022 Fokusgruppengespräche mit Lehrenden und hauptamtlichem Personal mit direktem Bezug zur Lehr- und Lernentwicklung durchgeführt werden. Im November 2022 sollte ein Workshop stattfinden, in dem gewonnene Erkenntnisse zur Diskussion mit Universitätsangehörigen gestellt und Verbesserungsmöglichkeiten entwickelt werden.

Ausgehend von den Rückmeldungen in Gesprächen mit dem BMBWF und dem wissenschaftlichen Beirat der Uniko Ende Mai 2022 wurden der Zeitplan und das Vorgehen angepasst. Das Projekt wurde kostenneutral bis Mitte März 2023 verlängert, da die Befragungen erstens später stattfinden sollten. Zweitens wurden zwei Befragungen konzipiert: eine Befragung der Vizerektorate Lehre über ein Formular und eine Online-Befragung von Lehrenden. Drittens wurde betont, dass die Handlungsoptionen von den Universitäten entwickelt werden sollten. Entsprechend ist der vorliegende Bericht als Diskussionsgrundlage für die Universitäten zu verstehen.

In der vorliegenden Studie wurde Wert auf die Integration unterschiedlicher Perspektiven gelegt. Dafür wurden mithilfe der Dokumente als auch der unterschiedlichen Akteursgruppen sowohl politisch-strategische als auch praxisbezogene Perspektiven in den Blick genommen. Das Vorgehen zielt darauf, einen Überblick über das heterogene Feld zu erhalten und gleichzeitig Einblicke in die Praxis und Praxisbedarfe.

Die Datengrundlage umfasst ausgewählte Dokumente sowie die Befragungsergebnisse von 16 Vizerektoraten Lehre und 90 Lehrenden. Zudem werden die zwei durchgeführten Fokusgruppen und der Workshop vorgestellt. Da die Dokumentenanalyse die Grundlage für die anschließenden Erhebungen darstellte, wird sie chronologisch integriert.

Dokumentenanalyse

Zu Beginn wurden eine Recherche und Analyse von lehr- und lernrelevanten Dokumenten inklusive Webpräsenzen durchgeführt. Diesbezüglich waren zwei Ebenen relevant:

- die überregionale Ebene für eine Kontextanalyse, was folgende Dokumente umfasst: Universitätsgesetz (BGBl. I Nr. 177/2021), Gesamtösterreichischer Universitätsentwicklungsplan 2022–2027, Kollektivvertrag 2022 (Fassung mit 14. Nachtrag), Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (BGBl. I Nr. 177/2021) und die Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung 2017
- die Ebene der Universitäten, wofür neben einer Desktop-Recherche zu den Organisationseinheiten und Ansprechpartner.innen an den Universitäten folgende öffentlich zugängliche Dokumente mithilfe einer Suchmaschine recherchiert¹ und inhaltsanalytisch (s.u.) ausgewertet wurden: Leistungsvereinbarungen 2022–2024, Wissensbilanzen 2020, Entwicklungspläne 2022–2027, Satzungen

¹ Folgende Suchbegriffe wurden verwendet: Name Universität plus Satzung, Richtlinie, Habilitation, Qualifizierungsvereinbarung, Tenure Track, Laufbahnstelle, § 99, § 98, Berufung.

und Richtlinien zu Berufungs- sowie Qualifizierungs- und Habilitationsverfahren sowie Gutachten der Quality Audits (s.u.).

Zudem wurden einschlägige Studien und Empfehlungen zu Lehren und Lernen (mit digitalen Medien) in Österreich sowie vorhandene Initiativen im Hochschulbereich einbezogen.

Auswertung durch inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse

Sowohl die Analyse der Dokumente als auch der freien Textantworten sowie die Fokusgruppen wurden mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und MAXQDA ausgewertet. Ausgehend von den Fragestellungen (s.o.) nahm das deduktive Vorgehen in der Kategorienbildung die jeweils zuvor gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage und wurde um induktiv gebildete Kategorien ergänzt.

Das Vorgehen war entsprechend mehrstufig. Ausgehend von den Fragestellungen wurden Kategorien formuliert, mithilfe derer die Dokumente inhaltlich strukturiert wurden. Anhand der induktiv erweiterten Ober- und Unterkategorien aus der Dokumentenanalyse wurden die Fragen- und Antwortkategorien für die Befragungen generiert und um daran anschließende Fragen ausgehend von der Gruppe der Vizerektorate bzw. Lehrenden erweitert. Die Befragungen enthielten damit sowohl identische als auch abweichende Fragen, wodurch sich die Antworten kontrastieren lassen. Anhand der Analyse der Antworten aus den Befragungen wurden Fragen für die Fokusgruppen generiert. Die Diskussionsbeiträge in den Fokusgruppen wurden anschließend sowohl anhand der Fragestellungen (deduktiv) als auch der Beiträge (induktiv) kategorisiert.

Befragungen

Befragung der Vizerektorate Lehre

Die Vizerektor.innen Lehre wurden per E-Mail zu der freiwilligen Teilnahme eingeladen. Die Befragung fand vom 2. September bis zum 12. Oktober 2022 statt, die letzten Rückmeldungen trafen am 18. Oktober 2022 ein.

Die Befragung beinhaltete sowohl geschlossene als auch offene Frage- Antwortformate. Dies sollte den Universitäten erstens die Möglichkeit geben, die Befragung gemeinsam mit den dafür relevant erachteten Organisationseinheiten und Ansprechpartner.innen zu bearbeiten. Zweitens sollte über die zu jeder Frage integrierten Kommentarfelder gewährleistet werden, dass Angaben erläutert werden können.

16 von 22 Universitäten beteiligten sich an der Befragung, die die *Organisationsebene* adressierte. Es waren alle Universitätstypen vertreten. In vier Fällen bearbeitete der/die Vizerektor.in Lehre (VRL) die Befragung alleine. In neun Fällen wurden zwischen eine.r und drei Mitarbeiter.innen mit einbezogen. Dabei waren jene aus der Qualitätsentwicklung mit fünf Angaben am meisten vertreten, gefolgt von Mitarbeiter.innen mit dem Arbeitsschwerpunkt Lehren und Lernen sowie Mitarbeiter.innen der Studienabteilungen (jeweils vier Angaben). Mitarbeiter.innen aus dem Bereich Personalentwicklung/Weiterbildung wurden zweimal und aus dem Bereich Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie ein.e Mitarbeiter.in der/des VRL jeweils einmal angeführt.

An zwei Universitäten wurde die Befragung ohne die/den VRL von Mitarbeiter.innen mit dem Arbeitsschwerpunkt Lehren und Lernen bzw. in Zusammenarbeit mit Mitarbeiter.innen aus dem Bereich Lehren und Lernen mit digitalen Medien bzw. Personalentwicklung /Weiterbildung bearbeitet. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass an den Universitäten nicht nur unterschiedliche und unterschiedlich viele Organisationseinheiten mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten existieren. Zudem werden jeweils auch unterschiedliche bzw. unterschiedlich viele involviert, wenn es um die Bearbeitung von Fragen der Lehr- und Lernentwicklung geht.

Befragung von Lehrenden

Ziel der Lehrendenbefragung war es nicht, eine repräsentative Befragung durchzuführen, sondern Lehrende zu befragen, die durch ein besonderes Engagement in der Lehre in Erscheinung getreten sind. Darüber kann ihnen (auch) Interesse und Motivation in Bezug auf Lehr- und Lernentwicklung unterstellt

werden. Ziel war es, Lehrende aus allen Universitäten zu erreichen. Aufgrund der Heterogenität der Universitäten in Bezug auf Größe und Fächer wurden zwei Einschränkungen getroffen. Es wurde ausgehend von einer angestrebten Rücklaufquote von 30 % die Anzahl anzuschreibender Lehrender anhand der Größe der Universitäten festgelegt. Dies bedeutet, dass an Universitäten mit bis zu 3000 Studierenden neun und an Universitäten ab 30000 Studierenden 36 Personen angeschrieben wurde.

Um engagierte Lehrende möglichst anhand einheitlicher Kriterien zu bestimmen, wurde auf den Atlas der guten Lehre² zurückgegriffen, auf dem sich auch, aber nicht nur Preisträger:innen und Nominierte für den Ars Docendi finden. Jedoch erwiesen sich manche Universitäten in diesem Vorgehen als unterrepräsentiert. Dies kann einerseits auf die Größe (und entsprechend eine kleinere Anzahl an Lehrenden) zurückgeführt werden, die Beispiele einreichen könnten. Andererseits gibt es Universitäten, deren Lehrende noch nie mit dem Ars Docendi ausgezeichnet oder auf der Shortlist vertreten waren.³

Daher wurden zusätzlich – sofern zutreffend – Lehrpreisnominierte und -prämierte an den Universitäten recherchiert und zudem andere Quellen und Kriterien zur Identifikation lehrengagierter Lehrende herangezogen:

- imoox.at – virtuelle Lernangebote, OER⁴
- kinderuni.online – neue Zielgruppen⁵
- Webseiten der Universitäten (z.B. Lehrveranstaltungsverzeichnisse, News, Veranstaltungsankündigungen insbesondere bei den Kunstuniversitäten) – interdisziplinäre Inhalte, Lehrveranstaltungs- und Studiengangsformate
- Webseiten von Studierendenvertretungen – empfohlene Lehrveranstaltungen

Bei der Auswahl wurde nicht nur auf eine möglichst breite Vertretung unterschiedlicher Personalgruppen, sondern auch Geschlechter geachtet. Insgesamt wurden 376 Personen persönlich per E-Mail angeschrieben.

Es wurden 21 der 22 Universitäten erreicht, wobei die Anzahl zwischen 1 und 11 Personen variiert. Entsprechend sind die Ergebnisse einzuordnen. 90 Personen haben die Befragung vollständig absolviert, das entspricht 24 %. Das Ziel von 30 % wurde damit nicht erreicht. Jedoch zeichnen sich die Antworten der 90 Teilnehmenden durch eine hohe inhaltliche Qualität aus. Kommentar- und Freitextfelder wurden intensiv genutzt, so dass sie eine mehr als solide Basis für eine qualitative Analyse darstellen. Ebenso bekundeten 50 von ihnen (potenzielles) Interesse, an den Fokusgruppen mitzuwirken. Dies deutet auf eine hohe Motivation hin, das Thema Lehr- und Lernentwicklung weiter zu diskutieren. Daher gilt unser Dank an dieser Stelle erneut den Teilnehmenden, die dieser Studie ihre Zeit geschenkt haben und dies gut investiert wissen.

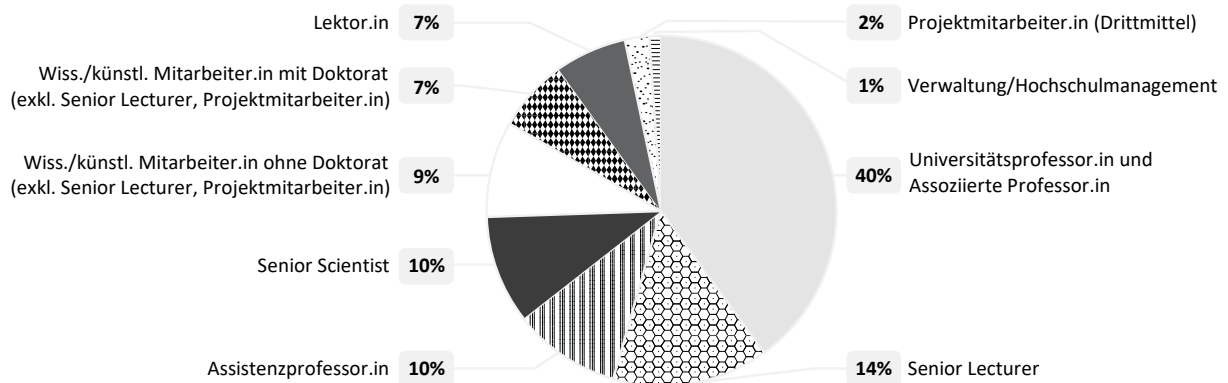
Die Verteilung von Männern und Frauen war mit jeweils 43 paritätisch. Eine Person verortete sich divers, drei weitere haben keine Angabe gemacht. Fast alle Personalgruppen sind vertreten. Wenngleich bei den Einladungen darauf geachtet wurde, dass auch die selten sichtbar gemachten studentischen Mitarbeiter:innen/Tutor:innen berücksichtigt wurden, konnte diese nicht erreicht werden. Professor:innen, d.h. Universitätsprofessor:innen und Assoziierte Professor:innen bilden mit die größte Gruppe unter den 90 Befragten, gefolgt von wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter:innen mit/ohne Doktorat. Eine Person wies darauf hin, dass sie jeweils zu 50 % als Senior Lecturer und Projektmitarbeiter:in beschäftigt ist. Sie wurde aufgrund des Themas unter Senior Lecturers aufgenommen.

² Siehe <https://gutelehre.at/> (1.3.2023)

³ Montanuniversität Leoben, Veterinärmedizinische Universität Wien, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Akademie der bildenden Künste Wien sowie die Universität für Weiterbildung Krems

⁴ Siehe <https://imoox.at/mooc/> (1.3.2023)

⁵ Siehe <https://kinderuni.online/> (1.3.2023)

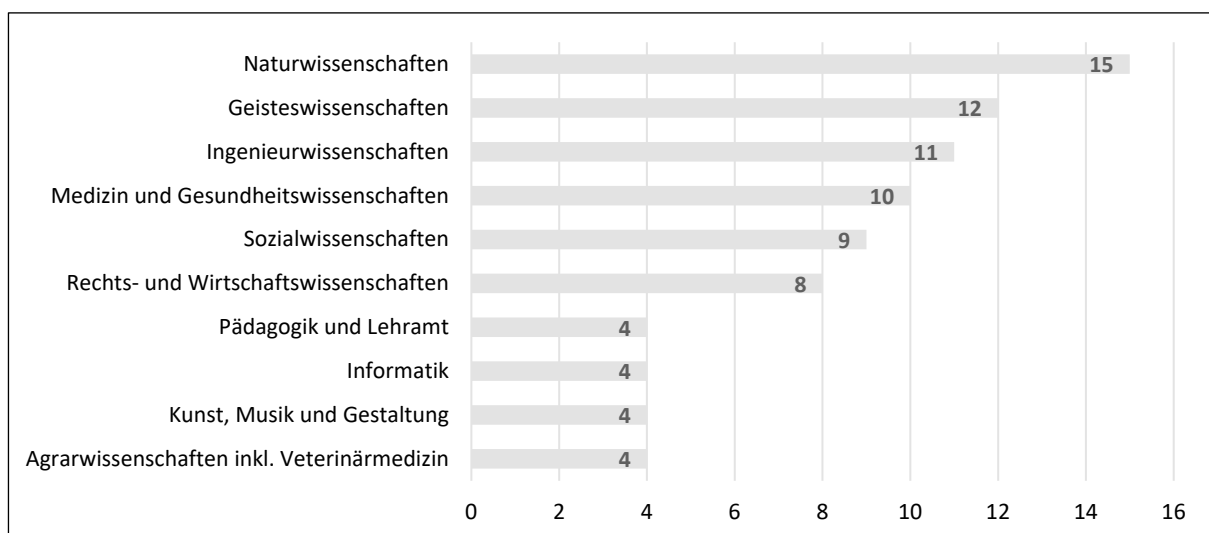
Abbildung 17: Teilnehmende an der Lehrendenbefragung⁶

Von 84 Befragten sind 70 % unbefristet und 30 % befristet angestellt. Die Lektor.innen sind alle befristet beschäftigt. Von 47 Personen, die eine Angabe machten, sind 72 % in Vollzeit und 28 % in Teilzeit beschäftigt.

37 % der 90 Befragten übernehmen aktuell eine lehrbezogene Funktion/Amt. 6 % haben zudem in der Vergangenheit ein Amt übernommen. Die meisten sind oder waren in Studien- und Curriculakommissionen aktiv sowie verantwortlich für Studienprogramme, Studiengänge oder Module.

Hinsichtlich der Fächerzuordnung sind die Naturwissenschaften am stärksten vertreten, gefolgt von Geisteswissenschaften. Informatik und Ingenieurwissenschaften sind gemeinsam ebenfalls stark vertreten. Unter Sonstiges wurden zudem Psychologie und Mathematik angegeben, ebenso wie Fächer zwischen Kunst und Sozialwissenschaften, Kunst und technischen Wissenschaften oder Kombinationen mit Pädagogik wie Wirtschaftspädagogik.

Abbildung 18: Fachgruppen der Lehrenden



⁶ Die Antworten des/der Teilnehmer.in aus dem Hochschulmanagement wurde bei Fragen zu Lehre herausgerechnet.

Fokusgruppen

Ziel der Fokusgruppen war eine themenfokussierte Diskussion von Personen mit geteilten Praxiserfahrungen – in diesem Fall Lehre an Universitäten. Es war angestrebt, dass die einzelnen Gruppen hinsichtlich der Universitäten, Fächer und Personalgruppen möglichst divers aufgestellt sind und insbesondere Vertreter.innen der Universitäten einbezogen werden, die in den Befragungen nicht oder nur wenig repräsentiert waren. Es war angestrebt, dass pro Fokusgruppe fünf Lehrende und fünf hauptamtliche Mitarbeiter.innen der Lehr- und Lernentwicklung teilnehmen.

Dafür wurden die Lehrenden direkt angeschrieben, die in der Befragung Interesse an der Teilnahme an einer Fokusgruppe bekundet haben. Dabei wurde bei der Auswahl der Teilnehmenden auf eine ausgewogene Verteilung von Universitäten, Statusgruppen, sowie Lehrenden und Mitarbeiter.innen der Lehr- und Lernentwicklung geachtet.

18 Personen hatten der Teilnahme zugesagt. Die Fokusgruppen wurden am 9. und 18. November 2022 mit sechs bzw. neun Teilnehmenden durchgeführt und hatten eine Dauer von zwei Stunden. Den Teilnehmenden wurden zuerst die Ergebnisse der Befragungen präsentiert, die die inhaltliche Grundlage der Fokusgruppen bildeten. Aus diesen wurden vier Diskussionsfragen abgeleitet, aus denen die Teilnehmenden per Abstimmung eine auswählen konnten:

A: Was brauchen Formate zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenzen sowie von Kompetenzen in der Lehr- und Lernentwicklung, um für Lehrende hilfreich zu sein?

B: Wie können Lehre, Forschung und X wertschätzend miteinander verbunden werden? Was braucht es dafür auf individueller und organisatorischer Ebene?

C: Was sind die Vor- und Nachteile von Lehrprojekten und wie werden oder sollten sie gestaltet und unterstützt sein?

D: Wie können inspirierende Beispiele und Studierendenfeedback (exkl. Evaluation) als wesentliche Anlässe für die Weiterentwicklung von Lehre ermöglicht werden? Welche Unterstützungsformate braucht es dafür?

Bei der Abstimmung stießen A, B und D auf die höchste Resonanz. In beiden Gruppen wurde sich letztlich für Frage A entschieden.

Workshop

In einem Workshop sollten aus der Befragung und den Fokusgruppen gewonnene Erkenntnisse zur Diskussion mit Universitätsangehörigen gestellt und dadurch Handlungsperspektiven entwickelt werden.

Zielgruppen des Workshops waren die Vizerektorate Lehre, Vertreter.innen der organisationalen Einrichtungen zur Lehr-Lernentwicklung. Zudem wurden die Lehrenden, die in der Befragung Interesse an den Fokusgruppen geäußert hatten, auf die Möglichkeit der Teilnahme hingewiesen.

Inhaltlich-konzeptionell wurden in den Ergebnissen dominante Themen identifiziert. Dafür wurde sowohl auf 1) grundsätzlich wiederkehrende Themen, d.h. Wertschätzung und Anerkennung von Lehre und Lehrengagement, 2) auffällige Befunde, vor allem E-Didaktik, Diversität, wissenschaftliche Reflexion von Lehren und Lernen und Peer-Formate, sowie 3) in den Befragungen explizit benannte Themen für eine Diskussion im Workshop zurückgegriffen. Vizerektor.innen für Lehre, Mitarbeiter.innen der Lehr-Lernentwicklung und Lehrende österreichischer Universitäten hatten im Januar Gelegenheit, in insgesamt zehn von universitären Themenpat.innen begleiteten Diskussionsrunden dazu in den Austausch zu treten. Die Ergebnisse des Workshops wurden in die entsprechenden Themenfelder integriert.

Verwendete Dokumente nach Universität

Die Dokumente wurden alphabetisch nach den allgemeinen Universitätsnamen (ohne Personenamenszusätze) sortiert.

1 Akademie der bildenden Künste Wien

- Audit des Qualitätsmanagements der Akademie der bildenden Künste Wien 2021, URL: <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/qualitaetsentwicklung/audit> (19.4.2022).
- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/dokumente/entwicklungsplan> (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/dokumente/leistungsvereinbarung> (19.4.2022).
- Richtlinie des Rektorats zu Stellen mit Qualifizierungsvereinbarung gem. § 99 Abs. 5 UG, 25.5.2020, URL: https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/dokumente/richtlinien/Richtlinie_zu_Stellen_mit_Qualifizierungsvereinbarung_2020.05.25_unterschrieben1.pdf (13.5.2022).
- Satzungsteil Berufungsverfahren für Universitätsprofessor_innen gemäß § 98 Universitätsgesetz 2002 der Akademie der bildenden Künste Wien, 23.4.2021, URL: https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/Satzung/inhalt/Akademie_Konsolidierte_Fassung_Satzung_2021_04_23.pdf (13.5.2022).
- Satzungsteil Habilitation, 23.04.2021, URL: https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/Satzung/inhalt/Akademie_Konsolidierte_Fassung_Satzung_2021_04_23.pdf (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/dokumente/wissensbilanz/jaehrliche-wissensbilanzen> (29.4.2022).

2 Medizinische Universität Graz

- Audit des Qualitätsmanagements an der Medizinischen Universität Graz, 2018, URL: https://www.medunigraz.at/frontend/user_upload/images/media-offers/OES/stabsstellen-oes/graz_meduni_audit_gutachten_evalag_180928.pdf (19.4.2022).
- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.medunigraz.at/organisationsdokumente> (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: https://online.medunigraz.at/mug_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=1213271 (19.4.2022).
- Richtlinie Berufungsprozess für Berufungsverfahren gemäß § 98 UG, 5.4.2017, URL: https://www.medunigraz.at/frontend/user_upload/dokumente/richtlinien/richtlinie-berufungsprozess-98.pdf (13.5.2022).
- Satzungsteil B. Einsetzung, Zusammensetzung der Habilitationskommission und Verfahrensablauf für Habilitationsverfahren, 23.06.2021, URL: https://www.medunigraz.at/frontend/user_upload/dokumente/organisationsdokumente/Satzung-Med-Uni-Graz.pdf (13.5.2022).
- Satzungsteil C. Einsetzung, Zusammensetzung und Verfahrensablauf für Berufungsverfahren, 23.6.2021, URL: https://www.medunigraz.at/frontend/user_upload/dokumente/organisationsdokumente/Satzung-Med-Uni-Graz.pdf (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: https://online.medunigraz.at/mug_online/wbMitteilungsblaetter.list?pQuery=&pPageNr=1&pOrg=1 (29.4.2022).

3 Medizinische Universität Innsbruck

- Betriebsvereinbarung über Inhalt und Modalitäten von Qualifizierungsvereinbarungen gemäß § 27 Abs. 8 Kollektivvertrag für die Arbeitnehmer/innen der Universitäten (Uni-KV), 12.6.2019, URL: <https://www.i-med.ac.at/betriebsrat1/info/03-Betriebsvereinbarungen.html> (13.5.2022).
- Entwicklungsplan 2019 – 2024, URL: https://www.i-med.ac.at/recht/ra_satzungen.html (19.4.2022).
- Gutachten des Audits an der Medizinischen Universität Innsbruck 2016, URL: https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulen-studien/entscheidungen_oeffentliche_unis.php (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.i-med.ac.at/mitteilungsblatt/2021/16.pdf> (19.04.2022).
- Satzungsteil Berufungsverfahren, 2.11.2016, URL: <https://www.i-med.ac.at/mitteilungsblatt/2016/05.pdf> (13.05.2022).
- Satzungsteil Habilitationsordnung und Habilitationsrichtlinie, 21.6.2017, URL: <https://www.i-med.ac.at/mitteilungsblatt/2016/40.pdf> (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: https://www.i-med.ac.at/mitteilungsblatt/mitteil_20-21.html (29.4.2022).

4 Medizinische Universität Wien

Entwicklungsplan 2022–2027, URL:

https://www.meduniwien.ac.at/web/fileadmin/content/serviceeinrichtungen/rechtsabteilung/mitteilungsblaetter_2021/5_Mitteilungsblatt_16122020_Entwicklungsplan_2022-2027.pdf (19.4.2022).

Gutachten des Audits an der Medizinischen Universität Wien 2015, URL: https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulen-studien/entscheidungen_oeffentliche_unis.php (19.4.2022).

Habilitationsrichtlinien der Medizinischen Universität Wien 1.3/2022, URL:

https://www.meduniwien.ac.at/web/fileadmin/content/serviceeinrichtungen/buero_unileitung/habilitation/Habilitationsrichtlinien_MedUniWien_1_3_2022.pdf (13.5.2022)

Karriereschema für das wissenschaftliche Universitätspersonal gemäß § 99 Abs. 5 Universitätsgesetz 2002

„Qualifizierungsvereinbarung neu“, 2019, URL: <https://www.meduniwien.ac.at/web/karriere/karriereentwicklung-ander-meduni-wien/> (13.5.2022)

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL:

https://www.meduniwien.ac.at/web/fileadmin/content/serviceeinrichtungen/rechtsabteilung/mitteilungsblaetter_2021-22/10_Mitteilungsblatt_22122021_Leistungsvereinbarung_2022-2024.pdf (19.4.2022).

Wissensbilanz 2020, URL:

https://www.meduniwien.ac.at/web/fileadmin/content/serviceeinrichtungen/rechtsabteilung/mitteilungsblaetter_2021/26_Mitteilungsblatt_06052021_Wissensbilanz_2020.pdf (29.4.2022).

5 Montanuniversität Leoben

Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.unileoben.ac.at/universitaet/entwicklungsplan/> (19.4.2022).

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.unileoben.ac.at/universitaet/mitteilungsblaetter/> (19.4.2022).

Quality Audit der Montanuniversität Leoben 2015, URL:

https://qm.unileoben.ac.at/fileadmin/shares/unileoben/qm/docs/2015-06-05_Bericht_Leoben.pdf (19.4.2022).

Richtlinie des Rektorats über die Einrichtung und Ausschreibung sowie Besetzung und Evaluierung von Stellen mit Qualifizierungsvereinbarung gemäß § 99 Abs. 5 Universitätsgesetz 2002, 5.10.2018, URL:

[https://napps1.unileoben.ac.at/napps/public/mbl.nsf/4efff7c09af8f10bc1256e23002a0dcc/b0b94288327a3eb0c125831d00369ef7/\\$FILE/MBL%20031819%20-%20Richtlinie%20zu%20C2%A7%2099%20Abs.%205%20UG.pdf](https://napps1.unileoben.ac.at/napps/public/mbl.nsf/4efff7c09af8f10bc1256e23002a0dcc/b0b94288327a3eb0c125831d00369ef7/$FILE/MBL%20031819%20-%20Richtlinie%20zu%20C2%A7%2099%20Abs.%205%20UG.pdf) (13.5.2022).

Verordnung des Senats der Montanuniversität Leoben über einen Satzungsteil Habilitationsverfahren nach § 103 Universitätsgesetz 2002 und Berufungsverfahren nach § 98 Universitätsgesetz 2002, 16.12.2019, URL:

[https://napps1.unileoben.ac.at/napps/public/mbl.nsf/13db8d6a0d8d1372c1256dac0053f561/137e6b3b0bf11d1bc12584d2004a24b3/\\$FILE/MBL%20421920%20-%20Satzung_Habilitations-%20und%20Berufungsverfahren.pdf](https://napps1.unileoben.ac.at/napps/public/mbl.nsf/13db8d6a0d8d1372c1256dac0053f561/137e6b3b0bf11d1bc12584d2004a24b3/$FILE/MBL%20421920%20-%20Satzung_Habilitations-%20und%20Berufungsverfahren.pdf) (13.5.2022).

Wissensbilanz 2020, URL:

[https://napps2.unileoben.ac.at/napps/public/mbl.nsf/531315b993d6e854c1256e230029b8bc/c8bbbf2a88f34cf7c12586c7003fdd52/\\$FILE/MBL%201112021%20-%20Wissensbilanz%202020.pdf](https://napps2.unileoben.ac.at/napps/public/mbl.nsf/531315b993d6e854c1256e230029b8bc/c8bbbf2a88f34cf7c12586c7003fdd52/$FILE/MBL%201112021%20-%20Wissensbilanz%202020.pdf) (29.4.2022).

6 Technische Universität Graz

Entwicklungsplan 2021plus, URL:

https://www.tugraz.at/fileadmin/public/Studierende_und_Bedienstete/Information/TU_Graz/Entwicklungsplan/Entwicklungsplan_2021plus.pdf (19.4.2022).

Gutachten des Audits an der Technischen Universität Graz 2018, URL: https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulen-studien/entscheidungen_oeffentliche_unis.php (19.4.2022).

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: https://www.tugraz.at/fileadmin/user_upload/tugrazExternal/02bfe6da-df31-4c20-9e9f-819251ecfd4b/2021_2022/Stk_8/Leistungsvereinbarung_2022_2024_TU_Graz.pdf (19.4.2022).

Richtlinie für das Berufungsverfahren an der TU Graz. Gemeinsame Richtlinie des Rektorates und des Senates, 18.12.2019, URL: https://www.tugraz.at/fileadmin/user_upload/tugrazExternal/02bfe6da-df31-4c20-9e9f-819251ecfd4b/2019_2020/Stk_6/Richtlinie_Berufungsverfahren_Anpassung_16122019.pdf (13.5.2022).

Richtlinie für das Habilitationsverfahren an der Technischen Universität Graz, 1.1.2016, URL:

https://www.tugraz.at/fileadmin/public/Studierende_und_Bedienstete/Richtlinien_und_Verordnungen_der_TU_Graz/Habilitationsverfahren_Richtlinie_konsolidiert_23.05.2016.pdf (13.5.2022).

Wissensbilanz 2020, URL:

https://www.tugraz.at/fileadmin/public/Studierende_und_Bedienstete/Information/TU_Graz/Wissensbilanzen/Wissensbilanz_TU_Graz_2020.pdf (29.4.2022).

7 Technische Universität Wien

- Entwicklungsplan 2025 plus, URL: <https://www.tuwien.at/tu-wien/ueber-die-tuw/berichte-und-dokumente> (19.4.2022).
- Erläuterungen zum Berufungsverfahren, 20.10.2021, URL: https://www.tuwien.at/index.php?eID=dms&s=4&path=Satzung/Berufungsverfahren_Erl%C3%A4uterungen.pdf
- Erläuterungen zum Satzungsteil „Habitationsverfahren“, 18.10.2018, URL: https://www.tuwien.at/fileadmin/Assets/tuwien/TU_fuer_alle/AKG/Erlaeuterungen_zum_Satzungsteil_Habitationsverfahren.pdf (13.5.2022)
- Habitationsverfahren 18.10.2018, URL: <https://www.tuwien.at/index.php?eID=dms&s=4&path=Satzung/Habitationsverfahren%20gueltig%20ab%2001112018.pdf> (13.5.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: https://www.tuwien.at/fileadmin/Assets/tuwien/ueber_die_TU_Wien/Berichte_und_Dokumente/Leistungsvereinbarung/Leistungsvereinbarung_2022-2024_TU_Wien.pdf (19.04.2022).
- Quality Audit der Technischen Universität Wien 2016, URL: <https://aaq.ch/download/technische-universitaet-wien/> (19.4.2022).
- Richtlinie des Rektorates betreffend Laufbahnstellen und Qualifizierungsvereinbarung, 29.8.2019, URL: https://www.tuwien.at/fileadmin/Assets/dienstleister/universitaetsentwicklung_und_qualitaetsmanagement/Dokumente/Richtlinie_Laufbahnstellen_und_Qualifizierungsvereinbarung.pdf (13.5.2022).
- Satzungsteil Berufungsverfahren, 20.10.2021, URL: <https://www.tuwien.at/index.php?eID=dms&s=4&path=Satzung/Berufungsverfahren.pdf> (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.tuwien.at/tu-wien/ueber-die-tuw/berichte-und-dokumente/archiv/#c152848> (29.4.2022).

8 Universität für angewandte Kunst Wien

- Audit des Qualitätsmanagements an der Universität für angewandte Kunst Wien 2015, URL: https://www.dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte-2016/data/uploads/UQE/Endbericht_evalag_2015.pdf (19.4.2022).
- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.dieangewandte.at/vision> (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.dieangewandte.at/berichte> (19.4.2022).
- Satzungsteil 3: Habilitationen April 2022, URL: <https://www.dieangewandte.at/satzung> (13.5.2022).
- Satzungsteil 4 A: Berufungsverfahren April 2022, URL: <https://www.dieangewandte.at/satzung> (13.5.2022).
- Verordnung des Rektorats 2014: Qualität in der Lehre, URL: https://www.dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte-2016/data/uploads/Universitaet/Mitteilungsblaetter/Mitteilungsblatt%20_09%2010%202014.pdf (12.04.2023).
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.dieangewandte.at/berichte> (29.4.2022).

9 Universität für Bodenkultur Wien

- Beilage zu den Habitationsrichtlinien „Empfehlungen für Anforderungen an eine Habilitation an der Universität für Bodenkultur Wien“ (Übereinstimmende Beschlüsse des Senats und des Rektorats). 1.1.2017, URL: https://boku.ac.at/fileadmin/data/H01000/H10220/homepage/Beilage_Habilrichtlinien_01.01.2017.pdf (13.5.2022).
- Entwicklungsplan 2027, URL: <https://boku.ac.at/universitaetsleitung/rektorat/informationen-des-rektorats/entwicklungsplan> (19.4.2022).
- Gutachten zum Audit an der Universität für Bodenkultur Wien 2021, URL: https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulen-studien/entscheidungen_oeffentliche_unis.php (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://boku.ac.at/mitteilungsblatt/leistungsvereinbarung-leistungsberichtwissensbilanz> (19.4.2022).
- Standards der Qualifizierungsvereinbarung für §99[5] Tenure Track Professuren- Musterformular für Qualifizierungsvereinbarungen gemäß §99[5], 2019, URL: https://boku.ac.at/fileadmin/data/H01000/mitteilungsblatt/MB_2018_19/MB08/Formular_QV_neu_Feb_2019.pdf (13.5.2022).
- Verfahrensregelungen für Berufungsverfahren, 8.4.2016, URL: <https://boku.ac.at/universitaetsleitung/senat/dokumente-und-rechtliches/richtlinien> (13.5.2022).
- Verfahrensregelungen für Habitationsverfahren (Übereinstimmende Beschlüsse vom Senat am 16.03.2016 und vom Rektorat am 22.03.2016). 8.4.2016, URL: <https://boku.ac.at/universitaetsleitung/senat/dokumente-und-rechtliches/richtlinien> (13.5.2022).
- Verfahrensrichtlinie gem. § 27 Abs. 8 des Kollektivvertrages für die Arbeitnehmer/innen der Universitäten über den Inhalt und die Modalitäten des Abschlusses von Qualifizierungsvereinbarungen gemäß UG §99[5] (Tenure-Track Professuren), 1.4.2019, URL: <https://boku.ac.at/universitaetsleitung/rektorat/stabsstellen/qm/themen/dokumentensammlung/personal> (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://boku.ac.at/fos/themen/boku-wissensbilanz/boku-wissensbilanz-2020> (29.4.2022).

10 Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz

- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.ufg.at/Entwicklungsplan-bis-2027.17071.0.html> (19.4.2022).
- Gutachten Audit an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz 2017, URL: https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulen-studien/entscheidungen_oeffentliche_unis.php (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: https://ufgonline.ufg.ac.at/ufg_online/wbMitteilungsblaetter_neu.list?pOrg=1# (19.4.2022).
- Satzungsteil 1 Berufungsverfahren für Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren gem. § 98 UG 2002, 14.11.2018, URL: <https://kunstuni-linz.at/Satzung-Richtlinien.1902.0.html> (13.5.2022).
- Satzungsteil Habilitationsverfahren in den künstlerischen Fächern an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung, 22.09.2010, URL: <https://kunstuni-linz.at/Satzung-Richtlinien.1902.0.html> (13.5.2022).
- Satzungsteil Habilitationsverfahren in den wissenschaftlichen Fächern an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung, 22.09.2010, URL: <https://kunstuni-linz.at/Satzung-Richtlinien.1902.0.html> (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: https://kunstuni-linz.at/fileadmin/media/Universitaetsleitung/rektorat/Wissensbilanz_2020_MB_260521.pdf (29.4.2022).

11 Universität für Musik und darstellende Kunst Graz

- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: https://www.kug.ac.at/fileadmin/01_Kunstuniversitaet_Graz/05_News/Mitteilungsblatt/SJ202021/Mitteilungsblatt_17/EP_2022-27_KUG_FINAL.pdf (19.4.2022).
- Gemeinsame Richtlinie des Rektorats und des Senats der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz für den Ablauf des Berufungsverfahrens für Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren nach § 98 UG 29.09.2021, URL: https://www.kug.ac.at/fileadmin/01_Kunstuniversitaet_Graz/06_Universitaet/02_Organisation/02_Leitung/03_Senat/Downloads/mb_42_s_5_Berufungsrichtlinie__2021.pdf (13.5.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: https://www.kug.ac.at/fileadmin/01_Kunstuniversitaet_Graz/05_News/Mitteilungsblatt/SJ212022/Mitteilungsblatt_8/mb_08_s_1_Leistungsvereinbarung_2022-2024.pdf (19.4.2022).
- Quality Audit der Universität für Musik und Darstellende Kunst Graz 2018, URL: <https://aaq.ch/download/universitaet-fuer-musik-und-darstellende-kunst-graz/> (19.4.2022).
- Richtlinie des Rektorates zur Festlegung von Kriterien für die Festlegung von Qualifizierungszielen sowie des Qualifizierungszeitraums im wissenschaftlichen Bereich gem. § 7 Abs. 2 der Betriebsvereinbarung über den Inhalt und die Modalitäten des Abschlusses von Qualifizierungsvereinbarungen an der Kunstuniversität Graz 17.11.2010, URL: https://www.kug.ac.at/fileadmin/01_Kunstuniversitaet_Graz/05_News/Mitteilungsblatt/importiert/direktion_v_75/Dokumente/Mitteilungblaetter/studienjahr_2010_11/mb4/mb4_s7_bis_s10_Richtlinie_Rektorat_Ziele.pdf (13.5.2022).
- Richtlinie des Rektorats zur Festlegung von Kriterien für die Festlegung von Qualifizierungszielen sowie des Qualifikationszeitraums im künstlerischen Bereich gem. § 7 Abs. 2 der Betriebsvereinbarung über den Inhalt und die Modalitäten des Abschlusses von Qualifizierungsvereinbarungen an der Kunstuniversität Graz, 1.1.2020, URL: https://www.kug.ac.at/fileadmin/01_Kunstuniversitaet_Graz/05_News/Mitteilungsblatt/importiert/direktion_v_75/Dokumente/Mitteilungblaetter/studienjahr_2019_20/mb_8/mb_8_s_5_RL_Qualifizierungsziele_kuenstlerisch.pdf (13.5.2022).
- Satzungsabschnitt 4 Habilitationen 28.9.2021, URL: https://www.kug.ac.at/fileadmin/01_Kunstuniversitaet_Graz/06_Universitaet/01_Allgemeines/02_Satzung/Satzung.pdf (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.kug.ac.at/universitaet/information/zahlen-daten-berichte/wissensbilanz/> (29.4.2022).

12 Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

- Audit des Qualitätsmanagements der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien 2019, URL: https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/evalag_audit_mdw_gutachten_final.pdf (19.04.2022).
- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.mdw.ac.at/5/> (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.mdw.ac.at/5/> (19.4.2022).
- Richtlinien des Rektorats zu Stellen mit Qualifizierungsvereinbarung gem. § 99 Abs. 5 UG, 03.4.2019, URL: https://www.mdw.ac.at/upload/MDWeb/pm/downloads/Anhang1_RL_995BR5.pdf (13.5.2022).
- Satzungsteil Habilitation, 05.12.2018, URL: <https://www.mdw.ac.at/mb/PUB/2019/127> (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.mdw.ac.at/qm/?PageId=21> (29.4.2022).

13 Universität für Weiterbildung Krems

- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/ueber-uns/leitbild-strategie.html> (19.4.2022).
- Gutachten des Audits an der Donau-Universität Krems 2015, URL: https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulstudien/entscheidungen_oeffentliche_unis.php (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:523da37a-4b7e-4ef4-898c-f70ecf5e95ff/uwk_mb_0122.pdf (19.4.2022).
- Richtlinie des Rektorats zur Ausschreibung und Besetzung einer Professur, 29.3.2022, URL: https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:8f068c4b-d896-4544-9575-780a27faf9ec/uwk_mb_2222.pdf (13.5.2022).
- Satzungsteil 8 Berufungsverfahren, 20.10.2021, URL: <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/organisation/satzung.html> (13.5.2022).
- Verfahrensregelungen für Habilitationsverfahren an der Universität für Weiterbildung Krems, 30.5.2022, URL: <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/organisation/habilitationsverfahren.html>
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:d37e9b92-0ae6-46d4-9297-18c595271562/Wissensbilanz-2020-III-Universitaet-fuer-Weiterbildung-Krems.pdf> (29.4.2022).

14 Universität Graz

- Audit of the University of Graz 2021, URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/portal/universitaet/Files/KARVI_18_2021_web.pdf (19.4.2022).
- Betriebsvereinbarung über die wissenschaftliche Karriere an der Universität Graz unter Einbeziehung der Inhalte und Modalitäten des Abschlusses von Qualifizierungsvereinbarungen, 1.3.2022, URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi/Texte/Betriebsvereinbarung_wissenschaftliche_Karriere_2022.pdf (13.5.2022).
- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://strategische-entwicklung.uni-graz.at/de/strategieumsetzung/entwicklungsplan/> (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://strategische-entwicklung.uni-graz.at/de/strategieumsetzung/leistungsvereinbarung/> (19.4.2022).
- Satzungsteil Durchführung von Berufungsverfahren, 26.1.2022, URL: <https://rechtsabteilung.uni-graz.at/de/aufgaben/satzung/> (13.5.2022).
- Satzungsteil Durchführung von Habilitationsverfahren, 6.3.2019, URL: <https://rechtsabteilung.uni-graz.at/de/aufgaben/satzung/> (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://strategieplanung.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail/article/wissensbilanz-2020/> (29.4.2022).

15 Universität Innsbruck

- Empfehlungen des Rektorats für die Durchführung von Berufungsverfahren 2011, URL: <https://www.uibk.ac.at/zentraler-rechtsdienst/richtlinien-und-verordnungen-des-rektorats/anderes/habilitationen-und-berufungsverfahren/> (13.5.2022).
- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.uibk.ac.at/universitaet/leitung/entwicklungsplan.html.de> (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/rektor/bos/> (19.4.2022).
- Quality Audit der Universität Innsbruck 2021, URL: <https://aaq.ch/download/universitaet-innsbruck/> (19.4.2022).
- Richtlinie des Senates gemäß § 25 Abs 1 Z 15 UG 2002 für die Durchführung von Berufungsverfahren gemäß § 98 UG 2002, 02.02.2011, URL: <https://www.uibk.ac.at/info-berufungsverfahren/download/richtlinie-berufungsverfahren---20180913.pdf> (13.5.2022).
- Richtlinie für das Habilitationsverfahren gemäß § 103 Universitätsgesetz 2002 (UG) an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, 07.12.2016, URL: <https://www.uibk.ac.at/zentraler-rechtsdienst/richtlinien-und-verordnungen-des-rektorats/anderes/habilitationen-und-berufungsverfahren/> (13.5.2022).
- Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.uibk.ac.at/fiwib/wissensbilanz.html.de> (29.4.2022).

16 Universität Klagenfurt

- Audit des Qualitätsmanagements an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt 2015, URL: https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/projektberichte/audit_oesterreich/klagenfurt_uni_audit_final_150714.pdf (19.4.2022).
- Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2020/12/Mitteilungsblatt-2020-2021-8-Beilage-1.pdf> (19.4.2022).
- Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/12/Mitteilungsblatt-2021-2022-7-Beilage-1.pdf> (19.4.2022).

Satzungsteil C Verfahrensbestimmungen, 6.4.2022, URL: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2015/09/Satzung-der-AAU-Teil-C.pdf> (13.5.2022).

Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/06/Mitteilungsblatt-2020-2021-18.pdf> (29.4.2022).

17 Universität Linz

Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.jku.at/die-jku/ueber-uns/leitbild-strategie/> (19.4.2022).

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <http://www.jku.at/mtb> (19.04.2022).

Quality Audit der Johannes Kepler Universität Linz 2018, URL: <https://aaq.ch/download/johannes-kepler-universitaet-linz/> (19.4.2022).

Satzungsteil Berufungsverfahren und Tenure-Track-Stellen (ST-BVTT), 7.10.2020, URL:

https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/61/Satzung___Co/Satzung/Berufungsverfahren/2106_Satzungsteil_Berufungsverfahren_und_Tenure-Track-Stellen_V11_2020_10_07.pdf (13.5.2022).

Satzungsteil Habilitationsverfahren einschließlich Sonderbestimmungen für Habilitationsverfahren der Medizinischen Fakultät (ST HV), 22.03.2022, URL:

https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/61/Satzung___Co/Satzung/Habilverfahren/2107_Satzungsteil_Habilitationsverfahren_V8_2020_10_07.pdf (13.5.2022).

Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.jku.at/qualitaetsmanagement-und-berichtswesen/> (29.4.2022).

18 Universität Mozarteum Salzburg

Entwicklungsplan 2022–2027, URL: https://www.moz.ac.at/files/pdf/uni/ep_22-27.pdf (19.4.2022).

Gutachten Audit an der Universität Mozarteum Salzburg 2019, URL: https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulstudien/entscheidungen_oeffentliche_unis.php (19.4.2022).

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.uni-mozarteum.at/de/university/intern/lv.php> (19.4.2022).

Richtlinien des Rektorats zu Laufbahnstellen gemäß § 27 Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten, 21.1.2022, URL:

https://mozonline.moz.ac.at/mozonline/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=15402&pDocNr=612454&pOrgNr=13991 (13.5.2022).

Satzungsteil – Habilitationsrichtlinien, 14.7.2016, URL: <https://www.moz.ac.at/de/ueber-uns/oeffentliche-mitteilungen#satzung> (13.5.2022).

Satzungsteil Richtlinie für das Berufungsverfahren gemäß § 98 UG 2002 an der Universität Mozarteum Salzburg, 8.2.2012, URL: <https://www.moz.ac.at/de/ueber-uns/oeffentliche-mitteilungen#satzung> (13.5.2022).

Wissensbilanz 2020, URL: https://www.moz.ac.at/01_PDFs%20%C3%96ffentliche%20Mitteilungen/Wissensbilanz/2021-05-20_Wissensbilanz%202020.pdf (29.4.2022).

19 Universität Salzburg

Entwicklungsplan 2022–2027, URL: https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/05/20210224_EP_PLUS_2022-2027_komprimiert.pdf (19.4.2022).

Geänderte Richtlinie des Rektorats zu den Stellen mit Qualifizierungsvereinbarungen nach § 27 Universitäten-Kollektivvertrag und zur Evaluierung der vereinbarten Qualifikationen, 29.5.2017, URL:

<https://www.plus.ac.at/rechtsangelegenheiten/universitaetsrecht/verordnungen-und-richtlinien/> (13.5.2022).

Gutachten Audit an der Universität Paris Lodron Salzburg 2021: https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulstudien/entscheidungen_oeffentliche_unis.php (19.4.2022).

Habilitationsrichtlinie der Paris Lodron-Universität Salzburg (Fassung 2015). ; redaktionell geänderte Fassung, 1.12.2015, URL: <https://www.plus.ac.at/rechtsangelegenheiten/universitaetsrecht/verordnungen-und-richtlinien/> (13.5.2022).

Handbuch für Habilitationsverfahren an der Universität Salzburg Version Juni 2020, URL: https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Handbuch_Habilitationsverfahren_20200908_NEU.pdf (13.5.2022).

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://im.sbg.ac.at/download/attachments/242263433/mb2021-1222-leistungsvereinbarung.pdf?version=1&modificationDate=1640168716000&api=v2> (19.4.2022).

Satzungsteil 10 Berufungsverfahren, 12.4.2019, URL: https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Handbuch_Habilitationsverfahren_20200908_NEU.pdf (13.5.2022).

Satzungsteil 9 Habilitationsverfahren, 12.4.2019, URL: <https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/05/satzung-2019-04-1.pdf> (13.5.2022).

Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.plus.ac.at/qualitaetsmanagement/qualitaetsicherungsprozesse-und-monitoring/wissensbilanzen-reporting/> (29.4.2022).

20 Universität Wien

Entwicklungsplan 2028, URL: <https://rektorat.univie.ac.at/strategie/entwicklungsplan/> (19.4.2022).

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://rektorat.univie.ac.at/strategie/leistungsvereinbarung/> (19.4.2022).

Quality Audit der Universität Wien 2015, URL:

https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_qualitaetssicherung/Dateidownloads/Bericht_Quality_Audit_Universitaet_Wien.pdf (19.4.2022).

Satzungsteil Habilitation, 28.03.2014, URL: <https://satzung.univie.ac.at/> (13.5.2022).

Verfahrensdokument Tenure Track-Professuren an der Universität Wien, 23.12.2020, URL:

https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_qualitaetssicherung/Dateidownloads/20201223_Tenure_Track_Verfahrensdokument_DE.pdf (13.5.2022).

Wegweiser: Schritte zur erfolgreichen Habilitation, 2016, URL:

https://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_personalwesen/Gleichstellung/Dokumente/Habilguide_DE.pdf (13.5.2022).

Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/auf-einen-blick/zahlen-daten-broschueren/> (29.4.2022).

21 Veterinärmedizinische Universität Wien

Entwicklungsplan 2030, URL: <https://www.vetmeduni.ac.at/universitaet/infoservice/berichte/entwicklungsplan> (19.4.2022).

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL:

<https://www.vetmeduni.ac.at/universitaet/infoservice/berichte/leistungsvereinbarung> (19.4.2022).

Richtlinie des Rektorats für Berufungsverfahren für Universitätsprofessuren gemäß § 98 Universitätsgesetz 2002, 2021, URL:

https://www.vetmeduni.ac.at/fileadmin/v/z/mitteilungsblatt/richtlinien/20211215_Paragraph98_Richtlinie_Rektorin.pdf (13.5.2022).

Richtlinie Laufbahnstellen (§ 99 UG) und Qualifizierungsvereinbarungen (§ 99 (5) UG) an der Veterinärmedizinischen Universität Wien (Vetmeduni Vienna), 01.10.2021, URL:

https://www.vetmeduni.ac.at/fileadmin/v/z/mitteilungsblatt/richtlinien/2021.10.01___99_5__UG_Richtlinie.pdf (13.5.2022).

Richtlinien für Habilitationsverfahren an der Veterinärmedizinischen Universität Wien Gemäß § 103 Universitätsgesetz 2002, 2018, URL:

https://www.vetmeduni.ac.at/fileadmin/v/z/mitteilungsblatt/richtlinien/20180515_Richtlinie_Habilitationsverfahren.pdf (13.5.2022).

Visitation Report to the University of Veterinary Medicine Vienna (Vetmeduni Vienna), 2020, URL:

<https://www.eavee.org/esevt/ser-and-visitation-report-of-visited-establishments.html> (19.4.2022).

Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.vetmeduni.ac.at/universitaet/infoservice/berichte/wissensbilanz> (29.4.2022).

22 Wirtschaftsuniversität Wien

Entwicklungsplan 2022–2027, URL: <https://www.wu.ac.at/universitaet/ueber-die-wu/strategiec> (19.4.2022).

Leistungsvereinbarung 2022–2024, URL: <https://www.wu.ac.at/universitaet/ueber-die-wu/zentrale-dokumente-und-berichte> (19.4.2022).

Leitlinie des Vizerektors/der Vizerektorin für Personal über die WU-weite Anwendung des Instruments der Qualifizierungsvereinbarung im Sinne des § 27 Kollektivvertrag sowie des Instruments der Entwicklungsvereinbarung, 19.7.2017, URL:

https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/servicecenters/hr/Mitteilungsblatt/Juli_2017/LeitlineVRP_QV_EV_fi nal_Jun17.pdf (13.5.2022).

Satzungsteil 6 Habilitationsverfahren, 02.3.2022, URL:

<https://www.wu.ac.at/universitaet/organisation/universitaetsleitung/senat/aktuelle-dokumente-und-richtlinien/> (13.5.2022).

Satzungsteil 7 Berufungsverfahren, 2.3.2022, URL:

<https://www.wu.ac.at/universitaet/organisation/universitaetsleitung/senat/aktuelle-dokumente-und-richtlinien/> (13.5.2022).

Wissensbilanz 2020, URL: <https://www.wu.ac.at/presse/publikationen/archiv-wissensbilanz/> (29.4.2022).

Übersicht über Organisationseinheiten und Ansprechpersonen

Universität	Lehren und Lernen (Hochschuldidaktik, Teaching, Learning, Weiterbildung)	Lehren und Lernen mit digitalen Medien (Mediendidaktik/-technik, E-Learning, digitale Lehre)	Personalentwicklung	Diversity (Diversität, Heterogenität, Barrierefreiheit)
Akademie der bildenden Künste Wien	siehe Personalentwicklung	geplant: zentrale Einrichtung für die Weiterentwicklung von technologieunterstütztem barrierefreiem Lehren und Lernen	Personalentwicklung und internationale Mobilitäten	Koordinationsstelle Frauenförderung Geschlechterforschung Diversität Behindertenbeauftragte
Medizinische Universität Graz	siehe Human Resources	Stabsstelle Lehre für Medien	Human Resources	GENDER:UNIT Servicestelle für Menschen mit Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen Koordinationsstelle Gleichstellung, Frauenförderung und Diversität – Referat für Geschlechterforschung und Lehre Behindertenbeauftragte
Medizinische Universität Innsbruck	Abteilung Lehr- und Studienorganisation – Fachbereich Lifelong Learning und Fachbereich Skills Lab (Organisationseinheit mit Dienstleistungs- und Administrationsfunktionen)	geplant: Service-Einrichtung für digitales Lehren und Lernen an der Schnittstelle der Bereiche Informationstechnologie und Lehr- und Studienorganisation	Abteilung Personal – Personalentwicklung	Stabsstelle Gender Mainstreaming und Diversity
Medizinische Universität Wien	Teaching Center (Organisationseinheit mit spezieller Servicefunktion)	Abteilung Digitale Lehre des Teaching Centers	Referat Personalentwicklung	Studienabteilung – Behindertenbeauftragte Koordinationsstelle für Gleichstellung und Diversität Behindertenbeauftragte
Montanuniversität Leoben	Zentrum für Sprachen, Bildung und Kultur (didaktische Weiterbildung für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen)	Schulungen Bildbearbeitung etc. beim Zentralen Informatikdienst	Bereich Personal/Amt der Universität	Behindertenbeauftragte
Technische Universität Graz	Teaching Academy in Serviceeinheit Sprachen, Schlüsselkompetenzen und Interne Weiterbildung Serviceeinrichtung Lehr- und Studienentwicklung (u.a. Organisation von Dialogformaten)	Serviceeinheit Lehr- und Lerntechnologien	Serviceeinheit Personal-/Kompetenzentwicklung	Servicestelle Barrierefrei Studieren Büro für Gleichstellung und Frauenförderung
Technische Universität Wien	Zentrum für strategische Lehrentwicklung (Abteilung Vizirektor:in für Studium und Lehre) siehe Personalentwicklung	Fachbereich Digital Teaching and Learning am Zentrum für strategische Lehrentwicklung	Personalentwicklung	Fachbereich TU Wien Barrierefrei Abteilung Genderkompetenz
Universität für angewandte Kunst Wien		Abteilung Base als Plattform, siehe IT	Personalentwicklung & Gleichstellung – Abteilung Personalentwicklung	Personalentwicklung & Gleichstellung – Abteilung Gleichstellung Behindertenbeauftragte

Universität	Lehren und Lernen (Hochschuldidaktik, Teaching, Learning, Weiterbildung)	Lehren und Lernen mit digitalen Medien (Mediendidaktik/-technik, E-Learning, digitale Lehre)	Personalentwicklung	Diversity (Diversität, Heterogenität, Barrierefreiheit)
Universität für Bodenkultur Wien	Serviceeinrichtung Lehrentwicklung	Abteilung E-Learning und Didaktik an Serviceeinrichtung Lehrentwicklung	Personalentwicklung	Koordinationsstelle für Gleichstellung, Diversität und Behinderung
Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz	siehe Personalentwicklung	Medienstudios und Medientechnik bei Zentraler Medienwerkstätte, Support beim Zentralen Informatikdienst	Abteilung Personalentwicklung Genderfragen	Abteilung Personalentwicklung Genderfragen
Universität für Musik und darstellende Kunst Graz	siehe Personalentwicklung	geplant: Kompetenzcluster für digitale Medien und spezialisierte Stelle zur Unterstützung Lehrender bisher: Stabstelle Digitalisierung	Stabsabteilung Personalentwicklung	Ansprechstelle für Personen mit besonderen Bedürfnissen Zentrum für Genderforschung Behindertenbeauftragte Zentrum Integriert Studieren (ZIS)
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien	siehe Personalentwicklung seit Ende 2022: Stellenbesetzung Expertin für Hochschuldidaktik	Lehrtechnologien und Audio-/Videobereich beim Zentrale Informatikdienst	Personalentwicklung – Zentrum für Weiterbildung	Stabsstelle Gleichstellung, Gender Studies und Diversität
Universität für Weiterbildung Krems	siehen Lehren und Lernen mit digitalen Medien	Dienstleistungseinrichtung Lehrinnovation und Digitale Kompetenzentwicklung	Dienstleistungseinrichtung Personalsuche und Personalentwicklung	Team Barrierefrei Stabsstelle für Gleichstellung, Gender und Diversität
Universität Graz	Zentrum für Lehrkompetenz (überfakultäre Einheit)	Zentrum für digitales Lehren und Lernen	Personalressort	Behindertenbeauftragte Zentrum integriert studieren
Universität Innsbruck	siehe Personalentwicklung	Abteilung Digitale Medien und Lerntechnologien siehe Zentraler Informatikdienst Ansprechpersonen „Digitale Medien“ an Fakultäten Center for University Learning and Teaching	Dienstleistungseinheit Personalentwicklung	Koordinationsstelle für Geschlechterstudien und Gleichstellung Büro für Gleichstellung und Gender Studies
Universität Klagenfurt	siehe Lehren und Lernen mit digitalen Medien		Personalentwicklung	Behindertenbeauftragte im Büro des Vizerektors für Lehre und Studierende
Universität Linz	siehe Personalentwicklung	geplant: Digital Learning Center Abteilung Digitale Lehr- und Lernservices (u.a. Medientechnik) siehe IT	Referat Personalentwicklung	Serviceeinrichtung Integriert Studieren Universitätszentrum für Frauen*- und Geschlechterstudien Institut Integriert Studieren Institut für Frauen- und Geschlechterforschung Referat Gender & Diversity Management

Universität	Lehren und Lernen (Hochschuldidaktik, Teaching, Learning, Weiterbildung)	Lehren und Lernen mit digitalen Medien (Mediendidaktik/-technik, E-Learning, digitale Lehre)	Personalentwicklung	Diversity (Diversität, Heterogenität, Barrierefreiheit)
Universität Mozarteum Salzburg	Siehe Personalentwicklung Besondere Einrichtung School of Music & Arts Education	Abteilung Digitale Medien Medialab (Raum)	Stabstelle Personalentwicklung	Bbeauftragte des Rektorats für die Belange von Menschen mit Behinderung
Universität Salzburg	hochschuldidaktischer Lehrgang koordiniert durch Personalentwicklung/ betreut durch wissenschaftliche Lehrgangsleitung und Lehrgangsboard	Zentrum Flexibles Lernen	Personalentwicklung	Institut für Gleichstellung und Gender Studies Abteilung Family, Gender, Disability & Diversity
Universität Wien	Center for Teaching and Learning (Teil der Dienstleistungseinrichtung Studiensevice und Lehrwesen) siehe Personalentwicklung	Team Digitale Lehre in Center for Teaching and Learning	Personalwesen und Frauenförderung	Abteilung Gleichstellung und Diversität
Veterinärmedizinische Universität Wien		Abteilung E-Learning und Neue Medien	Bereich Personalentwicklung	Team Barrierefrei Abteilung für Personalwesen, Gleichstellung und Inklusion
Wirtschaftsuniversität Wien	Dienstleistungseinrichtung und Lehr-/Lernsupport (u.a. Stabsstelle Lehr-/Lernentwicklung)	Abteilung Digital Teaching Services in Dienstleistungseinrichtung Programmmanagement und Lehr-/Lernsupport	Abteilung für Personalentwicklung und Personalplanung	Behindertenbeauftragte Stabsstelle Gender und Diversity Policy
Universität	Schreiben (Zentrum, Labor, Beratung)	Qualitätsmanagement, -sicherung, -entwicklung	IT	Postgraduale Weiterbildung
Akademie der bildenden Künste Wien		Abteilung Qualitätsentwicklung (u.a. Lehrveranstaltungsevaluation)	Zentraler Informatikdienst	
Medizinische Universität Graz		Stabsstelle Qualitäts- und Wissensmanagement Lehrveranstaltungsevaluierungen durch Studienmanagement	Informationstechnologie und Digitalisierung	Postgraduate School
Medizinische Universität Innsbruck		Abteilung Evaluation & Qualitätsmanagement (u.a. Lehrveranstaltungsevaluationen)	Abteilung für Informationstechnologie	Abteilung Lehr- und Studienorganisation – Fachbereich Lifelong Learning
Medizinische Universität Wien		Stabsstelle Evaluation und Qualitätsmanagement (u.a. Lehrveranstaltungsevaluationen)	IT Systems & Communications	postgraduelle Aus- und Weiterbildung in Teaching Center integriert
Montanuniversität Leoben		Stabsfunktion Qualitätsmanagement (u.a. Lehrveranstaltungsevaluationen)	Zentraler Informatikdienst	Bündelung der Lehrgänge auf einer Webseite
Technische Universität Graz		Stabsstelle Qualitätsmanagement, Evaluation & Berichtswesen (u.a. Lehrveranstaltungsevaluationen)	Zentraler Informatikdienst	Serviceeinheit Life Long Learning

Universität	Schreiben (Zentrum, Labor, Beratung)	Qualitätsmanagement, -sicherung, -entwicklung	IT	Postgraduale Weiterbildung
Technische Universität Wien		Universitätsentwicklung und Qualitätsmanagement Lehrveranstaltungsbeurteilung durch Zentrum für strategische Lehrentwicklung	Information Technology Solutions	TU Wien Academy for Continuing Education
Universität für angewandte Kunst Wien		Abteilung Universitäts- und Qualitätsentwicklung (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilung)	IT & Digitalisierung (Bereiche Zentraler Informatikdienst, base und ITD-Projektkoordination)	Bündelung der Lehrgänge auf einer Webseite
Universität für Bodenkultur Wien	Angebote im Bereich Akademisches Schreiben: siehe Lehrentwicklung	Stabsstelle Qualitätsmanagement (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilung)	BOKU-IT	Weiterbildungsakademie
Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz		Qualitätsmanagement Nachhaltigkeit (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilung)	Zentraler Informatikdienst	Bündelung der Lehrgänge auf einer Webseite
Universität für Musik und darstellende Kunst Graz		Stabsabteilung Qualitätsmanagement (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilung)	Zentraler Informatikdienst	Studien- und Prüfungsmanagement
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien	Schreibzentrum an der Bibliothek	Stabsstelle Qualitätsmanagement (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilung)	Zentraler Informatikdienst	Bündelung der Lehrgänge auf einer Webseite
Universität für Weiterbildung Krems		Stabsstelle Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung	IT Services	nicht zutreffend
Universität Graz	Abteilung Lehr- und Studienservices (inkl. Schreibzentrum) Zentrum für soziale Kompetenz	Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehre in Verwaltungseinheit Lehr- und Studienservices (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilungen)	IT-Services	Zentrum für Weiterbildung
Universität Innsbruck	Schreibzentrum an Bibliothek	Büro für Qualitätssicherung in der Lehre im Büro des Vizerektors für Lehre und Studierende (u.a. Lehrveranstaltungsanalyse, Mitwirken in Vorjury für Lehrpreis)	Zentraler Informatikdienst	Koordinationsstelle für universitäre Weiterbildung
Universität Klagenfurt	SchreibCenter	Stabsstelle für Qualitätsmanagement und Abteilung Qualitätsmanagement und Berichtswesen	Zentraler Informatikdienst	Stabsstelle Dekanatekanzlei/Weiterbildung
Universität Linz			Informationsmanagement	Zentrum für Fernstudien Österreich (mit extern: LIMAK Austrian Business School GmbH Pilotprojekt)
Universität Mozarteum Salzburg		Abteilung Qualitätsmanagement und Entwicklungsplanung (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilung)	MITS – Mozarteums InformationsTechnologie Service	Zentrum Flexibles Lernen
Universität Salzburg		Qualitätsentwicklung Lehre in administrativer Abteilung Qualitätsmanagement (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilungen)	IT-Services	
Universität Wien	Schreibberatung integriert in Center for Teaching and Learning	Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung (u.a. Lehrveranstaltungsbeurteilungen)	Zentraler Informatikdienst	Postgraduate Center

Universität	Schreiben (Zentrum, Labor, Beratung)	Qualitätsmanagement, -sicherung, -entwicklung	IT	Postgraduale Weiterbildung
Veterinärmedizinische Universität Wien		Stabsstelle Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung & Evaluierung	Digitale Innovation und IT-Services	Studienabteilung
Wirtschaftsuniversität Wien		Abteilung Evaluierung und Qualitätsentwicklung in Serviceeinrichtung Programmmanagement und Lehr-/Lernsupport (u.a. Lehrveranstaltungsevaluierung)	Dienstleistungseinrichtung IT-Services	WU Executive Academy

