Bericht zur

Zwischenevaluierung der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung

Elke Park & Silke Preymann

FH Oberösterreich

Abteilung für Hochschulforschung und -entwicklung

Linz, den 23. Mai 2022

Inhalt

1. Einleitung 5

2. Zum Umsetzungsprozess an den Universitäten und Hochschulen 9

2.1 Zur strategischen Verankerung der sozialen Dimension an den Hochschulen 10

2.1.1 Die strategische Verankerung an Universitäten 10

2.1.2 Die strategische Verankerung der sozialen Dimension in den anderen Hochschulsektoren 13

2.2 Innerhochschulische Umsetzung der sozialen Dimension und Koordination der Aufgaben 15

2.2.2 Zur Rolle der Rektorate und Hochschulleitungen 18

2.2.3 Zur Rolle des Diversitätsmanagements 19

2.2.4 Zur Rolle der Behindertenbeauftragten 20

2.3 Awareness: Die soziale Dimension ins institutionelle Handeln bringen 21

2.3.1 Awareness unter Mitarbeitenden 21

2.3.2 Maßnahmen zur Steigerung von Awareness 22

2.3.3 Awareness aus Studierendenperspektive 25

2.4 Schwerpunktsetzungen seitens der Hochschulen 27

2.4.1 Schwerpunkte auf Themenbereiche/Aktionslinien 28

2.4.2 Schwerpunkte auf Zielgruppen im Outreach 29

2.4.3 Schwerpunkte auf Zielgruppen: Studierende 30

3. Zieldimension 1: Integrativerer Zugang 32

3.1 Outreach-Aktivitäten und heterogenitätssensible Studienberatung (Aktionslinie 2) 32

3.1.1 Veranstaltungen an Universitäten und Hochschulen: „Schnuppern", Workshops, Kurse 33

3.1.2 Ansetzen in der Bildungskette: Schulen, Hochschulen und die Struktur des Bildungssystems 38

3.1.3 Schulbesuche und Schulkooperationen 39

3.1.4 Eltern als Zielgruppe 42

3.1.5 Pädagog*innenbildung 43

3.2 Qualität und Zugänglichkeit von Informationsangeboten verbessern (Aktionslinie 1) 46

3.2.1 „Niederschwelligkeit": Anpassung an Informationsgewohnheiten der Nutzer*innen 46

3.2.2 Individuelle Beratung durch Mitarbeitende und Studierende 49

3.2.3 Vorstellungen vom Studium: Erwartungshaltungen begegnen 50

3.2.4 Gestaltung der Websites – Auffindbarkeit von Informationen 52

3.2.5 Heterogenitätssensibilität von Informationsangeboten 54

EXKURS: Frauen in MINT 56

3.3 Anerkennung und Validierung nicht-formaler und informeller Kompetenzen (Aktionslinie 3) 59

3.3.1 Validierung in den Hochschulsektoren 60

3.3.2 Pionierphase: Unklarheit, Akzeptanz, Umsetzungsmöglichkeiten 62

3.3.3 Konkrete Validierungsverfahren und Anrechnungspraxis 64

3.3.4 Studieren ohne Matura 67

3.3.5 Studienberechtigungsprüfung (SBP) 69

4. Zieldimension 2: Abbruch verhindern, Studienerfolg verbessern 70

4.1 Einstieg ins Studium erleichtern (Aktionslinie 4) 70

4.1.1 Welcome Week, Welcome Days 71
4.1.2 Orientierungslehrveranstaltungen 72
4.1.3 Projektinitiativen zum Studieneinstieg 73
4.1.4 Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) 74
4.1.5 Peer-Mentoring-Programme, Orientierungs- /Erstsemestrigen-Tutorien 75
4.1.6 Brückenkurse 78

4.2 Studienorganisation und Qualität der Lehre (Aktionslinie 5) 79

4.2.1 Initiativen zur Erhöhung der Studierbarkeit und Prüfungsaktivität 80
4.2.2 Curricula und Studienorganisation 81
4.2.3 Hochschuldidaktik 84
4.2.4 Interventionsformen („Nudging“, Frühwarnsysteme, Learning Analytics) 91
4.2.5 Niederschwellige Angebote (Schreibwerkstätten, „Lernen lernen“) 92
4.2.6 Beratung und Unterstützung im Studienverlauf 95

4.3 Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen erhöhen (Aktionslinie 6) 96

4.3.1. Berufsermöglichend studieren 96
4.3.2 Digitalisierung von Studienangebot und Verwaltung 98
4.3.3 Studieren mit Betreuungspflichten 99

5. Zieldimension 3: Rahmenbedingungen und hochschulpolitische Steuerung – Zum nationalen Strategieprozess 101

5.1 Wahrnehmung der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung 101

5.2 Wahrnehmung des Umsetzungsprozesses 102

5.2.1 Zur Rolle des Bundesministeriums 103

5.3 Zugangsregelungen/Aufnahmeverfahren und die soziale Dimension 106

5.3.1 Inklusive Zulassungsprüfungen 109

5.4 Monitoring und Impact-Messung 110

5.4.1 Monitoring im Bereich der sozialen Dimension 110
5.4.2 Wirksamkeit von Maßnahmen und Impact Messung 114

5.5 Stipendien - Weiterentwicklung der Studienförderung (Aktionslinie 9) 115

5.5.1 Finanzielle Unterstützung seitens der öffentlichen Hochschulen 116
5.5.2 Unterstützung an Privatuniversitäten 117

5.6 Kooperationen mit anderen Hochschulen und hochschulexternen Stakeholdern 118

6. Quantitative Zielerreichung 120

7. Status quo und mögliche Handlungsansätze 128

7.1 Status quo 128

7.2 Empfehlungen 136

Anhang 146

Methodische Vorgehensweise 146

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ist die "soziale Dimension" an Ihrer Hochschule strategisch verankert? 10

Tabelle 2: Wenn ja, in welchen Strategiedokumenten ist die soziale Dimension verankert? (Mehrfachnennungen möglich) 10

Tabelle 3: Werden an Ihrer Universität/Hochschule Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Hochschulpersonal zur Steigerung von Diversitätskompetenz angeboten? 23

Tabelle 4: Werden in der Studienorganisation unterschiedliche Anforderungen von heterogenen Studierendengruppen ausdrücklich berücksichtigt? 79

Tabelle 5: Werden bei der Entwicklung von Curricula unterschiedliche Anforderungen von heterogenen Studierendengruppen ausdrücklich berücksichtigt? 82

Tabelle 6: Kommen Interventionsformen zur Verhinderung von Studienabbruch/ Verbesserung des Studienfortschritts zum Einsatz (Frühwarnsysteme, „Nudging", etc.)? 91

Tabelle 7: Werden begleitende, nicht fachspezifische Unterstützungsangebote für Studierende zur Verfügung gestellt (z.B. Schreibwerkstatt, Lernen lernen, etc.)? 92

Tabelle 8: Zur Wahrnehmung des Nationalen Strategieprozesses 102

Tabelle 9: Daten aus der Studierenden-Sozialerhebung 111

Tabelle 10: Kooperation mit anderen Hochschulen 118

Tabelle 11: Rekrutierungsquote/Wahrscheinlichkeitsfaktor zur Studienaufnahme 120

*Tabelle 12: Studienanfänger*innen mit nicht-traditionellen Zugängen (Bildungsinländer*innen)* 121

Tabelle 13: Anzahl der angebotenen Studien, die das angestrebte Geschlechterverhältnis (mind. 10% Frauen bzw. Männer) noch nicht erfüllen 122

*Tabelle 14: Geschätzte Hochschulzugangsquote für Bildungsinländer*innen der zweiten Zuwanderergeneration (Studierende in Österreich und beide Eltern im Ausland geboren)* 123

*Tabelle 15: Hochschulzugangsquote nach Herkunftsbundesland und Geschlecht (inländische Studienanfänger*innen), Studienjahr 2014/15 bis Studienjahr 2020/21* 124

Tabelle 16: Teilnahme an internationaler Mobilität: Anteil Studierender mit Eltern ohne bzw. mit Hochschulzugangsberechtigung 125

Tabelle 17: Erhöhung berufsbegleitender FH Studienplätze 125

*Tabelle 18: Bewilligte Studienförderungen an Universitäten (inkl. Privatuniversitäten) und Fachhochschulen für Selbsterhalter*innen je Studienjahr* 126

Tabelle 19: Human- und Zahnmedizin, inländische erstzugelassene ordentliche Studierende, nach höchster abgeschlossener Schulbildung des Vaters 127

Tabelle 20: Anzahl der teilnehmenden Hochschulen (Rücklauf) an der Fragebogenerhebung 146

1. Einleitung

Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung wurde 2017[1] veröffentlicht. Nach der Bologna-Minister*innenkonferenz in Jerewan (2015) startete Österreich mit der Strategieentwicklung und verfügt damit als einer von wenigen Staaten[2] über eine Gesamtstrategie. Wie bereits in Bologna-Vorgängererklärungen (z.B. London Communiqué) festgehalten, verfolgt auch die österreichische Strategie das Ziel, die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft an die Zusammensetzung der Bevölkerung heranzuführen. Die soziale Herkunft beeinflusst die Teilhabe an Hochschulbildung nicht unerheblich, weshalb der Unterrepräsentanz bestimmter Studierendengruppen (z.B. Studierende, die als erste in ihrer Familie studieren, Studierende mit Migrationshintergrund, Studierende mit Behinderung oder auch Frauen in MINT-Fächern und Männer im Lehramt und im Pflegebereich) entgegengewirkt und Studierende mit spezifischen Anforderungen (wie ältere und berufstätige Studierende, Studierende mit Betreuungspflichten, aber auch mit Behinderung oder Beeinträchtigung) verstärkt unterstützt werden sollen.

Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung[3] ist in einem breit aufgesetzten Entwicklungsprozess entstanden, der Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Privatuniversitäten sowie außerhochschulische Interessensvertretungen einbezogen hat. In der weiteren Implementierung wurde ein Finanzierungseinbehalt von 0,5% des Globalbudgets im Zusammenhang mit der Umsetzung von Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension in den Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten eingeführt (§ 12a, Abs. 4 UG), sowie die strategische Verankerung der sozialen Dimension im Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2018/19 - 2022/23 festgehalten.

Die Umsetzung der Strategie, die vorerst bis 2025 ausgelegt ist, sieht für 2021 eine Zwischenevaluierung vor, der mit dem vorliegenden Bericht Rechnung getragen wird.

Im Rahmen der Zwischenevaluierung wurde eine umfassende Maßnahmenerhebung mittels eines Online-Fragebogens an allen Hochschulen und bei weiteren Stakeholdern (u.a. Interessensvertretungen) durchgeführt, die an die erste, während der Strategieentwicklung erfolgte Maßnahmenerhebung von 3s[4] anschließt. Zur inhaltlichen Vertiefung wurden darüber hinaus 25 Expert*inneninterviews mit Hochschulmitarbeitenden (darunter Mitglieder der Hochschulleitungen, Lehrende und Good-Practice Verantwortliche sowie Diversitätsmanager*innen) in allen Hochschulsektoren, sowie drei weitere Gespräche mit hochschulexternen Expert*innen im Bereich der Hochschulbildung durchgeführt. In zwei Gruppendiskussionen mit Studierendenvertreter*innen aus allen Hochschulsektoren zu den Themen

[1] BMWFW (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung: Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien.
[2] z.B. Irland (seit 2015), Kroatien (seit 2019); verankert in einer kohärenten Strategie für die Hochschulbildung z.B. Niederlande (2019), Großbritannien (2016). Vgl. European Commission/EACEA/Eurydice (2020): The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report. Luxemburg.
[3] Der Titel wird in diesem Bericht auch als Nationale Strategie oder Nationale Strategie zur sozialen Dimension abgekürzt.
[4] Wulz, N.; Nindl, S. (2016): Studie zu Maßnahmen zur sozialen Dimension für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe in der Hochschulbildung. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH.

„Inklusion und Diversität an Hochschulen“ sowie „Frauen in MINT/Männer in Pädagogik“ konnte die Studierendenperspektive einbezogen werden. Das Projekt wurde von einem beratenden Beirat begleitet.

Die Expert*innengespräche wurden unter Zusicherung von Anonymität geführt, weshalb Zitate und Aussagen aus den Gesprächen nur mit Funktion und Hochschulsektor kenntlich gemacht werden (z.B. [Hochschulleitung Universität], [Diversitätsmanagement FH], [Studierendenvertretung PH]). Die Kommentare und Maßnahmen der Hochschulen aus der Fragebogenerhebung werden jeweils unter Angabe der betreffenden Hochschule in eckigen Klammern zitiert. In Abhängigkeit von den Angaben der Hochschulen besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Privatuniversitäten haben eine Fülle von Maßnahmen gesetzt, die hier vorgestellt werden sollen. Da es sich um eine Zwischenevaluierung handelt, soll nicht die Zielerreichung im Vordergrund stehen, sondern auf die Darstellung dieser Maßnahmen und deren Umsetzung an den Hochschulen fokussiert werden – auch im Hinblick auf einen weiteren Informationsaustausch zwischen den Hochschulen. Dabei soll auch auf etwaige (auch strukturelle) Probleme und Herausforderungen, die mit der Umsetzung verbunden sind, hingewiesen werden. Ausgewählte Good Practice Beispiele werden in grauen Info-Boxen hervorgehoben.

Die Nationale Strategie gliedert sich in drei Zieldimensionen: (1) „Integrativerer Zugang“, (2) „Abbruch verhindern, Studienerfolg steigern“ und (3) „Rahmenbedingungen schaffen und hochschulpolitische Steuerung optimal einsetzen“. Unter diesen Zieldimensionen werden jeweils drei Aktionslinien, die Maßnahmen und zu erreichende Ziele in den jeweiligen Bereichen definieren, subsumiert.

Der vorliegende Bericht folgt im Wesentlichen der Struktur des nationalen Strategiepapiers. Vorangestellt wird ein Kapitel über die strategische Verankerung der Nationalen Strategie in den einzelnen Hochschulsektoren und den Einfluss innerhochschulischer Strukturen und Prozesse auf die (Um-)Setzung von Maßnahmen (Kapitel 2). Dabei wird insbesondere auf die Rolle der Rektorate und Hochschulleitungen, des Diversitätsmanagements sowie kollegialer Gremien eingegangen. Die Umsetzung von Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension, mithin die Entwicklung einer „inklusiven Hochschulkultur“, ist stärker als andere Bereiche mit Akzeptanzproblemen konfrontiert: Wie steht es um die *Awareness* und die Bereitschaft von Mitarbeitenden, Maßnahmen mitzutragen? Wie können letztlich (strategische) Vorgaben ins institutionelle Handeln übersetzt werden? Auch Schwerpunktsetzungen in den Hochschulsektoren werden dargestellt.

In Kapitel 3 zur Zieldimension 1 (Integrativerer Zugang) wird zunächst auf Aktionslinie 2 „Outreach und heterogenitätssensible Studienberatung“ eingegangen (Kapitel 3.1), da Outreach im Student Life Cycle den ersten Schritt darstellt. Outreach-Aktivitäten an den Hochschulen (Veranstaltungen, Labore, Kinderuni, Messebesuche, „Schnupper-Angebote“ etc.) werden vorgestellt und deren Bezug zur sozialen Dimension herausgearbeitet. Der Abschnitt legt einen Schwerpunkt auf die Kooperation mit Schulen, strukturelle Gegebenheiten des österreichischen Bildungssystems („Ansetzen in der Bildungskette“ bzw. im vorhochschulischen Bereich) sowie die Pädagog*innenbildung, die als wichtiges „Steuerungsinstrument“ wahrgenommen wird.

Im Anschluss wird Aktionslinie 1 „Qualität und Zugänglichkeit von Informationsangeboten verbessern“ (Kapitel 3.2) mit den entsprechenden Maßnahmen behandelt, wobei der „niederschwelligen Vermittlung“ und Kommunikation solcher Informationen (häufig über den vermehrten Einsatz von sozialen Medien) ein hoher Stellenwert zukommt. Das Kapitel beschäftigt sich auch mit der Frage, inwieweit über die allgemeine Verbesserung der Informationsangebote hinaus explizit auch unterrepräsentierte Gruppen adressiert werden (oder adressiert werden sollen), inwieweit also ein „verlässlicher, heterogenitätssensibler Ort“ für Studieninformationen geschaffen werden konnte (Nationale Strategie, S. 21).

Anschließend (Kapitel 3.3) wird auf Aktionslinie 3 „Anerkennung und Validierung informellen und non-formalen Lernens“ und somit das ‚Zukunftsthema Validierung‘ eingegangen. Durch rezente Gesetzesnovellen haben sich hier Verschiebungen ergeben. Es werden Initiativen aufgezeigt, in denen Anerkennung und Validierung bereits zum Tragen kommen. In diesem Bereich fungiert die Weiterbildung derzeit als „Testfeld“. Der alternative Hochschulzugang, d.h. „Studieren ohne Matura“ und der sog. „zweite Bildungsweg“, werden hier ebenfalls thematisiert.

In Kapitel 4 zur Zieldimension 2 (Abbruch verhindern, Studienerfolg verbessern) werden – bezogen auf Aktionslinie 4 „Einstieg ins Studium erleichtern“ (Kapitel 4.1) – Maßnahmen zur Unterstützung eines strukturierten und erfolgreichen Studienstarts vorgestellt. Dabei werden sowohl die bessere soziale Integration der Studienanfänger*innen (u.a. aus unterrepräsentierten Gruppen), beispielsweise durch Mentoring und Peer-to-Peer Programme, als auch fachliche/akademische Unterstützung (z.B. Brückenkurse) in der Studieneingangsphase thematisiert.

Kapitel 4.2 zu „Studienorganisation und Qualität der Lehre“ (Aktionslinie 5) fokussiert auf Maßnahmen, die Studierende dabei unterstützen sollen, ihr Studium erfolgreicher und schneller abzuschließen. Möglichkeiten heterogenitätssensibler Curricula-Entwicklung werden ebenso thematisiert wie inklusive Lehr-/ Lernsettings (inkl. E-Learning), Interventionsformen zur Verhinderung von Studienabbruch sowie niederschwellige Angebote zur Lernunterstützung (z.B. Lerngruppen, Schreibunterstützung).

Die „Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen“ (Aktionslinie 6) wird in Kapitel 4.3 adressiert. Behandelt werden berufsermöglichende/-begleitende Studienangebote, die zeitliche und räumliche Flexibilisierung sowie die Modularisierung der Studienangebote, die insbesondere berufstätigen Studierenden und Studierenden mit Betreuungspflichten zugutekommen (z.B. Reduzierung von Präsenzzeiten, Fernlehr-Elemente, Öffnungszeiten sowie weitere Unterstützungsangebote, wie z.B. Kinderbetreuung).

Kapitel 5 zu „Rahmenbedingungen und hochschulpolitischer Steuerung“ setzt sich in Anlehnung an Zieldimension 3 mit der Wahrnehmung der Umsetzung des nationalen Strategieprozesses durch die Hochschulen, insbesondere mit der Rolle des BMBWF, auseinander. Darüber hinaus wird auf bestehende Zugangsregelungen und deren Zusammenhang mit der sozialen Dimension eingegangen. Des Weiteren werden das Monitoring und – eng damit zusammenhängend – Fragen der Wirksamkeit („Impact Messung“) von Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension behandelt. Auch der derzeitige Stand der Studienförderung (Stipendien: Aktionslinie 9) wird thematisiert.

Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung hat darüber hinaus neun quantitative Ziele bis 2025 gesetzt. Wie bereits erwähnt, liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Zwischenevaluierung nicht auf der quantitativen Zielerreichung, jedoch wird der derzeitige Stand auf dem Weg zur Zielerreichung in Kapitel 6 dargestellt.

Der Bericht folgt einem vorwiegend „antikategorialen Zugang“, die genannten Maßnahmen werden nicht nach bestimmten unterrepräsentierten Gruppen aufgefächert. Lediglich in einem Exkurs wird auf das besonders herausfordernde Feld „Frauen in MINT-Fächern“ näher eingegangen.

Im Schlusskapitel (Kapitel 7) werden die wichtigsten Ergebnisse der Zwischenevaluierung zusammengefasst und mögliche weitere Handlungsansätze identifiziert: Zu jeder der Zieldimensionen erfolgen abgeleitet von den Ergebnissen der Zwischenevaluierung konkrete Handlungsempfehlungen.

Keine Hochschule gleicht der anderen, die Herausforderungen stellen sich nach Hochschultyp, Größe und Lage der Hochschule, Art des Zugangs etc. höchst unterschiedlich dar. So wurde auch in der Erhebung von einzelnen Hochschulen die Notwendigkeit einer Differenzierung (auch innerhalb der Sektoren, z.B. technische Universitäten – Kunstuniversitäten) unterstrichen. In der Berichtslegung wurde vor allem auf die gesetzten Maßnahmen fokussiert: Wo starke sektorenspezifische Unterschiede zu beobachten sind, werden die Sektoren eigens behandelt, wo die spezifische Situation oder Größe einer Hochschule starken Einfluss auf die gesetzte Maßnahme zeigt, wird dies kenntlich gemacht.

Wir möchten uns bei allen Hochschulen für die Teilnahme an der Zwischenevaluierung, die – wie uns bewusst ist – mit erheblichem Aufwand und Mühen verbunden war, herzlich bedanken. Unser Dank geht insbesondere auch an unsere Interviewpartner*innen. Im Folgenden finden sich nun die Ausführungen zu den an den Hochschulen unternommenen Anstrengungen, dem Ziel einer gleichmäßigeren Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen an hochschulischer Bildung näher zu kommen.

2. Zum Umsetzungsprozess an den Universitäten und Hochschulen

Zur Implementierung der sozialen Dimension in der Hochschulbildung muss an mehreren Stellschrauben zugleich gedreht werden. Die strategische Verankerung bildet den Rahmen für (s. Grafik):

- (Sozial-inklusive) Hochschulstrukturen und Prozesse (Organisationseinheiten, die die Strategieumsetzung unterstützen, das Leitbild widerspiegeln)
- Akteur*innen, die im Sinne einer sozial-inklusiven Wertehaltung agieren (z.B. Studierende, Hochschulmitarbeitende)
- Inklusive Praktiken in Zugang, Lehre und Studienorganisation

Abbildung 1: Die Verankerung der sozialen Dimension in der Hochschulbildung [Quelle: eigene Darstellung]

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die strategische Verankerung der sozialen Dimension an den Universitäten und Hochschulen eingegangen. Im Weiteren wird thematisiert, wie sich der auf strategischen Rahmenbedingungen basierende Implementierungsprozess innerhochschulisch gestaltet: Welche organisationalen Einheiten sind involviert, wie werden Aufgaben koordiniert und wie erfolgt die Umsetzung von Maßnahmen? Inwieweit gehen letztlich diese Vorgaben in das Handeln der beteiligten Akteur*innen über und entfalten Wirkung?

2.1 Zur strategischen Verankerung der sozialen Dimension an den Hochschulen

Die soziale Dimension ist beinahe ausnahmslos an den (an der Erhebung teilnehmenden) Universitäten und Fachschulen strategisch verankert (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Ist die "soziale Dimension" an Ihrer Hochschule strategisch verankert?

	Ja	Nein	In Planung
Universitäten	18	0	0
Fachhochschulen	20	0	0
Privatuniversitäten	10	1	0
Pädagogische Hochschulen	11	0	2

Hinsichtlich der Form der Verankerung, d.h. in welchen Strategiedokumenten auf die soziale Dimension Bezug genommen wird, bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Hochschulsektoren (u.a. aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Rahmenbedingungen) und auch den einzelnen Hochschulen (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Wenn ja, in welchen Strategiedokumenten ist die soziale Dimension verankert? (Mehrfachnennungen möglich)

	eigene Strategie zur SD	Teil der Hochschul-strategie	Teil der Diversitäts-strategie	Leitbild/ Mission Statement	Entwick-lungsplan	Zielverein-barungen
Universitäten (n=18)	6	7	10	4	18	8
Fachhochschulen (n=20)	0	12	11	12	3	2
Privatuniversitäten (n=11)	1	4	3	8	6	2
Pädagogische Hochschulen (n=13)	1	6	8	10	4	4

Zusätzlich genannt unter „Anderes“: Universitäten: 3x Leistungsvereinbarung, Erasmus Policy Statement 2021-2027, Gleichstellungsplan als Teil der Satzung; FH: Lehr- und Lernstrategie; Studien- und Prüfungsordnung, Anrechnungsrichtlinien, Internationalisierungsstrategie, Zertifikat Hochschule und Familie; PU: Stipendienprogramm, PH: Zertifikat Hochschule und Familie, Ziel- und Leistungsplan, Frauenförderungsplan

2.1.1 Die strategische Verankerung an Universitäten

An den Universitäten gewährleisten §13 UG 2002 zu den Leistungsvereinbarungen sowie die Berücksichtigung der sozialen Dimension infolge des gesetzlich vorgesehenen Budgeteinbehalts (§12a, Abs. 4 UG) in der Leistungsvereinbarung die strategische Verankerung. An allen öffentlichen Universitäten ist die soziale Dimension daher in den Entwicklungsplänen abgebildet. Nur knapp die Hälfte der Universitäten gibt an, die soziale Dimension in Zielvereinbarungen mit akademischen Subeinheiten zu thematisieren. Leitbilder

oder Mission Statements spielen an den Universitäten im Vergleich zu den anderen Hochschulsektoren eine weniger wichtige Rolle.[5] Die soziale Dimension wird mehrfach bzw. überlappend in unterschiedlichen Strategiedokumenten aufgegriffen (s. Tabelle 2). Es kristallisieren sich jedoch drei wesentliche Herangehensweisen in der strategischen Verankerung heraus:

- Fokus vor allem auf Entwicklungsplan und Leistungsvereinbarungen
- eingebettet in eine breiter angelegte Diversitätsstrategie
- als eigene institutionelle Strategie zur sozialen Dimension

An der Universität Wien liegt der Fokus auf dem **Entwicklungsplan** als dem auch im Bereich der sozialen Dimension „maßgeblichen Strategiedokument", woraus sich „die weiteren Ableitungen von Maßnahmen in den Zielvereinbarungen mit den Fakultäten und Zentren" ergeben [Universität Wien]. Auch an einer anderen Universität wird vor allem auf Entwicklungsplan und Leistungsvereinbarung gesetzt: „Die [Universität] bekennt sich in ihrem grundsätzlichen Tun zu den Zielen der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. […] Aus diesem Verständnis heraus gibt es keine eigene Strategie, jedoch sind die verschiedensten Maßnahmen im Entwicklungsplan, der Leistungsvereinbarung und den Zielvereinbarungen mit den Fakultäten integriert". Dort wird die **Leistungsvereinbarung** selbst als operatives Strategiedokument genutzt, indem bislang über die gesamte Leistungsvereinbarung verteilte Aktivitäten mit Bezug zur sozialen Dimension in einem eigenen Vorhaben ‚Operative Umsetzung der nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung' gebündelt wurden. Diese Art der strategischen Verankerung sei „im Dialog mit dem Ministerium entstanden" und könne auch das Monitoring erleichtern [Hochschulleitung Universität].

Mehrere Universitäten haben die soziale Dimension auch stark in einer breiteren **Diversitätsstrategie**[6] verankert, die etwa auch die Diversität von Mitarbeiter*innen und Personalfragen umfasst. Als ein Beispiel ist die Diversitätsstrategie der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien zu nennen, die bereits mehrfach ausgezeichnet wurde. Die in den Jahren 2017-2021 entstandene Strategie (Ist-Analyse, Maßnahmenentwicklung, Umsetzung der Maßnahmen, Evaluierung) setzt sich zum Ziel, „ein diskriminierungsfreieres Studier- und Arbeitsumfeld" zu schaffen. Sie umfasst auch Themenblöcke wie Chancengleichheit bei Zulassungsprüfungen, Gender- und Diversitätskompetenz der Lehrenden bzw. in den Curricula, Ausbau der Willkommenskultur, und definiert konkrete Maßnahmen, z.B. Entwicklung eines Leitfadens zu gender- & diversitätssensibler Didaktik im Bereich Studium/Lehre. Auch an der Universität Linz wurde eine Diversitätsstrategie entwickelt, zu deren Zielen u.a. die „Entfaltung von Gender- und Diversitätskompetenz, Schaffung von Zugänglichkeit und Partizipation, Ermöglichung von Vereinbarkeit, Stärkung von Karrierewegen von Frauen, Gestaltung von Reflexions- und Handlungsräumen" zählen

[5] An einer Universität wird allerdings derzeit an einem Leitbild/Mission Statement gearbeitet und betont: „Wir stehen in einem Profilbildungsprozess und wir wollten auf gar keinen Fall dann zur Erkenntnis kommen: Profilbildung abgeschlossen, soziale Dimension nicht berücksichtigt." [Hochschulleitung Universität]

[6] In der Leistungsvereinbarungsperiode 2016-18 wurden die Universitäten seitens des Bundesministeriums angehalten, eigene Diversitätsstrategien zu entwickeln und in der Folgeperiode die Implementierung voranzutreiben.

[Universität Linz]. An der Universität Innsbruck wird derzeit an einer Diversitätsstrategie gearbeitet. Alle betroffenen Stakeholder sind über „Fokusgruppen“ zu „1) Zahlen, Daten Monitoring, 2) Studierende 3) Code of conduct 4) Personalrecruiting, 5) Sichtbarmachen, Bewusstseinsbildung“ in die Entwicklung eingebunden.

Sechs Universitäten haben eine **eigene Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung** entwickelt. Die WU Wien orientiert sich an den Zieldimensionen der „Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ und stellt in der Strategie die Zielsetzungen mit dem dazugehörigen Maßnahmenportfolio dar, inklusive der adressierten Zielgruppen. An der Universität Salzburg ist die Strategie zur sozialen Dimension in ein Strategiedokument zu Studierbarkeit[7] eingebettet, das – auch auf Ergebnissen der Hochschulforschung basierend – sämtliche Aspekte des Student Life Cycle von Outreach bis zum Abschluss adressiert. Dadurch wird die soziale Dimension im gesamten Studienverlauf als essentieller Bestandteil stets mitreflektiert (und nicht gesondert behandelt). Das von einer Arbeitsgruppe erstellte Dokument umfasst auch weiter gesteckte Ziele und mögliche Maßnahmen, die zur Umsetzung empfohlen werden. Auch die Veterinärmedizinische Universität, die Medizinische Universität Graz, die Universität Mozarteum Salzburg sowie die Kunstuniversität Graz haben eigene Strategien zur sozialen Dimension erarbeitet.

Die Vorteile einer (eigenen) Strategie werden u.a. darin gesehen, infolge einer Bestandsaufnahme eine Identifikation und Weiterentwicklung allenfalls fehlender Bereiche vornehmen zu können [Diversitätsmanagement Universität]. Von Interviewpartner*innen, insbesondere aus dem Diversitätsmanagement, wird auf die Funktion einer Strategie als Bündelung vorhandener Maßnahmen und Aktivitäten, die über zahlreiche Organisationseinheiten verteilt sind, hingewiesen und die Bedeutung eines konzertierten Vorgehens unterstrichen, z.B.: „Was ich etwas problematisch finde, es gibt all diese tollen Einzelinitiativen, die oft etwas in der Luft hängen. Es braucht da ein strategisches, gezieltes Vorgehen“ [Diversitätsmanagement Universität].

Die Wirkmöglichkeit von Strategiepapieren, insbesondere auf der Ebene der Lehrenden, wird allerdings auch hinterfragt (vgl. dazu auch Kap. 2.3.1 Awareness unter Mitarbeitenden):

> *„Uns ist die Thematik wichtig, wir müssen die Thematik auf den Boden kriegen […]. Wir müssen Handeln in Strukturen hineinkriegen. Wir haben viel dazu diskutiert, Schwerpunkte gesetzt. Es ist oft verlorene Zeit, sich in Strategiediskussion zu verlieren. Ich bin überzeugt, dass eine Strategie für die Lehrenden auch nichts bewirkt. Wo und wie bekommen wir es ins institutionelle Handeln hinein?“* [Hochschulleitung Universität]

An mehreren Universitäten wird auf die Bedeutung einer breit aufgesetzten, partizipativen Strategieentwicklung verwiesen, die die Fakultäten und übrigen Einheiten, teils auch Studierende, miteinbezieht (z.B. Hochschulleitung Universität, Diversitätsmanagement Universität). Das trägt dazu bei, der Thematik Halt in der Organisation zu verschaffen, „weil sich dadurch ein gesamtes System, eine gesamte

[7] „Maßnahmenkatalog zu Studierbarkeit und Prüfungsaktivität sowie zur sozialen Dimension des Studierens“ [Universität Salzburg]

Organisation verändern kann. Es ist ein stark demokratischer Prozess gewesen, wo wir […] wieder auch ein Stück weit miteinander gelernt haben“ [Hochschulleitung Universität].

Der Nationalen Strategie wird mitunter eine strukturierende Funktion zugeschrieben, die durchaus positiv bewertet wird [Hochschulleitungen Universität, Diversitätsmanagement Universität]. Manche Universitäten orientieren sich in der Bündelung der Aktivitäten an den Zieldimensionen und Aktionslinien, betonen allerdings die Notwendigkeit der Umlegung auf die eigene Institution: „Wir wollten uns das nationale Papier zu eigen machen, wir sehen es als sehr wertvoll, dass es ein nationales Papier gibt, aber das nimmt auf [unsere Universität] natürlich keinerlei Bezug und darum haben wir diese Handlungsfelder und Aktionslinien für uns übersetzt, in unseren Wirkungsbereich“ [Hochschulleitung Universität].

2.1.2 Die strategische Verankerung der sozialen Dimension in den anderen Hochschulsektoren

In den drei weiteren Hochschulsektoren stellt sich das Bild aufgrund der unterschiedlichen Governance-Strukturen, die eine Befassung bzw. strategische Verankerung mit der sozialen Dimension nicht verpflichtend macht bzw. unmittelbar an die Auszahlung von Geldern (Budgeteinbehalt) knüpft, anders dar. Es fällt auf, dass sich die Strategiedokumente weniger stark an die Nationale Strategie anlehnen und dass stärker als an Universitäten auf Leitbilder und Mission Statements gesetzt wird.

Pädagogische Hochschulen

Im Pädagogische Hochschulen-Entwicklungsplan 2021-2026 findet sich zwar kein unmittelbarer Bezug zur Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung, jedoch sind Aspekte, wie „Durchlässigkeit von Bildungsangeboten“ (S. 11), Wertschätzung von Diversität auf allen Ebenen (S. 21) sowie „Interventionsformen zur Verhinderung von Studienabbruch […] Schaffung eines bedarfsorientierten und sozialverträglichen Angebots von Vorbereitungs- und Brückenkursen“ (S. 27) im Entwicklungsplan enthalten. Laut Angaben der Pädagogischen Hochschulen ist die soziale Dimension bzw. sind Diversität und Inklusion Teil des unmittelbaren Selbstverständnisses, im Sinn des Bildungsauftrags der Institution. Dies kommt v.a. im Leitbild[8] zum Ausdruck, das auch in die Institution hineinwirkt:

> *„Das Thema Inklusion […] steht bei uns im Leitbild und ist uns ganz wichtig; in der Lehre geben wir das weiter, [Inklusion und Diversität] ist integriert in das gesamte Curriculum.“* [Hochschulleitung PH]
> *„Wir leben Diversität auch im Kollegium sehr stark. […] Mitarbeitende, die zu uns ins Haus kommen und sich im Haus engagieren möchten, bekommen natürlich schon ganz viel vom Leitbild unseres Hauses mit, in dem sich eine breit gefasstes Diversitätsverständnis widerspiegelt.“* [Diversitätsmanagement PH].

[8] Als Beispiel ein Auszug aus dem Leitbild der PH Niederösterreich: „Inklusion als Resonanz auf die Selbstwirksamkeitserwartung jedes Kindes derart, dass es ermächtigt wird, die Qualität seiner ihm je eigenen Weltbeziehung positiv zu beeinflussen; ethischer Auftrag zur Mitmenschlichkeit; Entwicklung und Beförderung von Migrationspädagogik und Migrationskommunikation als schulstandortbezogene Antworthilfe auf die gesellschaftlichen Herausforderungen.“ [Quelle: Website PH Niederösterreich]

Fachhochschulen

Der Fachhochschulsektor stellt hinsichtlich seiner Gründungsintention bereits ein Instrument der sozialen Dimension dar: Fachhochschulen wurden u.a. gegründet, um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen. Berufsbegleitende Studienangebote, die regionale Verankerung sowie anwendungsbezogenere Studiengänge sollten den Zugang zu tertiärer Bildung von „nicht-traditionellen Studierenden“ erhöhen.[9]

Die Steuerung des Fachhochschulsektors durch den Bund erfolgt über die Finanzierung von Studienplätzen, die im Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2018/19-2021/22 an die Erfüllung von Bedingungen geknüpft wurde: Dazu zählen neben dem Ausbau berufsbegleitender Studiengänge und erhöhter Durchlässigkeit im Hinblick auf Anerkennungsmöglichkeiten vor allem auch die Setzung von Maßnahmen zur Erhöhung des Frauenanteils in MINT-Fächern sowie die weitere Erhöhung der Zahl von Studienanfänger*innen mit Vätern ohne Matura. Überdies wurde im Fachhochschulentwicklungsplan festgehalten, dass „die Implementierung von institutionellen Strategien zur sozialen Dimension und eine Integration derselben in die Profilbildung bzw. leitenden Grundsätze der Fachhochschuleinrichtungen vorangetrieben werden sollen“ (S. 27). Die Grundlage hierfür bildet die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Wenngleich bei etwaiger Nicht-Erfüllung dieser Vorgaben keine unmittelbaren Konsequenzen (vergleichbar etwa dem Finanzierungseinbehalt an Universitäten) vorgesehen sind, bleibt die Zusage der weiteren Finanzierung von Studienplätzen dem Staat vorbehalten.

Die „soziale Dimension“ ist an allen Fachhochschulen strategisch verankert, dabei fällt der stärkere Fokus auf Leitbilder auf (z.B. FH Technikum Wien, FH Campus Wien). Eigene Strategiedokumente zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung wurden an keiner Fachhochschule entwickelt. Zumeist wird die soziale Dimension in allgemeinen Hochschulstrategien oder im Rahmen von Diversitätsstrategien mitbehandelt.

Die FH Campus Wien erarbeitet derzeit „eine Diversitätsstrategie sowie einen Gleichstellungs- und Diversitätsplan, die ebenfalls Aspekte der Sozialen Dimension aufgreifen“. Dies soll die „zentrale Koordination“ bestehender Maßnahmen vereinfachen und in der Folge eine gezielte Schwerpunktsetzung ermöglichen [FH Campus Wien]. Auch an der FH Gesundheitsberufe OÖ hat 2019 ein Strategieentwicklungsprozess gestartet, der sich „in der Finalisierungsphase befindet“. Die soziale Dimension wird als Querschnittsthema gesehen, Ziel sei es, „die soziale Dimension strukturiert und übergreifend weiterzuentwickeln als Teil eines Diversitätskonzeptes“ [FH Gesundheitsberufe OÖ].

[9] Bildungspolitische Ziele, die mit der Gründung des Sektors verbunden waren, sind „die Errichtung innovativer Stätten der Aus- und Weiterbildung, mit Durchlässigkeit vor allem für nicht traditionelle Studierende, Förderung der beruflichen Flexibilität, Abbau regionaler Disparitäten sowie Strukturbereinigungen im Bereich der postsekundären beruflichen Ausbildung", in: Lassnigg et al. (2003): Review des Auf- und Ausbau des Fachhochschulsektors. Wien, S. 66. Vgl. auch BMWVK (1996): Hochschulbericht 1996. Wien, S. 46-48.

Privatuniversitäten

An den Privatuniversitäten ist die soziale Dimension vor allem in Mission Statements (8 von 11 teilnehmenden Institutionen) und auch in Entwicklungsplänen berücksichtigt, in drei Fällen wurden eigene Diversitätsstrategien entwickelt. Eine der befragten Privatuniversitäten hat eine eigene Strategie zur sozialen Dimension [Central European University].

Die Anton Bruckner Privatuniversität sieht in der „Entwicklung einer auf verschiedenen Ebenen verankerten Strategie“ eine zentrale Herausforderung, während „der Aspekt der sozialen Dimension an der UMIT Tirol bislang noch nicht ein Kernelement der Hochschulstrategie darstellt, sondern begleitend bearbeitet wird“ [UMIT Tirol]. An der Paracelsus Medizinischen Privatuniversität erscheint aufgrund der gegenwärtigen Größe und der starken inhaltlichen Fokussierung der Universität „eine strategische Verankerung von Maßnahmen hinsichtlich einer sozialen Dimension derzeit als nicht zielführend“ [Paracelsus Medizinische Privatuniversität]. Die Privatuniversität verweist im Zusammenhang mit der sozialen Dimension vor allem auf bestehende Förder- bzw. Stipendienmöglichkeiten, wie überhaupt an Privatuniversitäten strategische Vorgaben zur sozialen Dimension stark in Verbindung mit Stipendienprogrammen gesehen werden.

2.2 Innerhochschulische Umsetzung der sozialen Dimension und Koordination der Aufgaben

Die Umsetzung strategischer Vorgaben bzw. die Implementierung von Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension ist ein vielschichtiger, auf mehreren Ebenen stattfindender Prozess. Die soziale Dimension wird in zahlreichen **Organisationseinheiten** aus vielfältigen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zielsetzungen bearbeitet. Einerseits wird die Rolle kollegialer Gremien (z.B. die Abarbeitung der Agenden in Arbeitsgruppen), andererseits die entscheidende Rolle der Rektorate und Hochschulleitungen betont, die neben der strategischen Steuerung häufig auch eine koordinierende Funktion übernehmen. Vor allem jedoch kommt zwischengelagerten Serviceeinheiten - darunter das Diversitätsmanagement, Einrichtungen im Bereich der Lehre (z.B. Teaching Centers) und der Studienorganisation (Zulassung, Welcome Centers etc.), Kinderbüros und Behindertenbeauftragte etc. - eine zentrale Rolle in der Gestaltung und Umsetzung von Maßnahmen zu. Auch die Beratungsleistungen der ÖH sind von hoher Bedeutung. Das Qualitätsmanagement übernimmt in der Regel eine beratende (evaluierende) Funktion.

Beigeordnete Servicestellen unterstützen einerseits das Rektorat, andererseits stehen sie den Fachabteilungen, Departments, Instituten, Studiengängen etc. beratend und unterstützend zur Verfügung. Mehrfach wurde auf Schwierigkeiten hingewiesen, die Expertise dieser Stellen ins Haus zu tragen und somit für Mitarbeiter*innen verfügbar zu machen (z.B. Diversitätsmanagement Universität). Die Services (etwa in Form von Auswertungen des Qualitätsmanagements, Leitfäden, Schulungen) werden nicht immer angenommen und breiter rezipiert: „Herausforderung ist natürlich, das unter die Fächer zu bringen, und zu schauen, dass es dort auch in irgendeiner Form zu Herzen genommen wird. Das ist die Herausforderung“ [Good Practice Universität].

Auch Expertise von Lehrenden oder Forschungseinheiten verbleibe oftmals innerhalb eines kleinen Personenkreises und unter der Wahrnehmungsschwelle. Betroffene sehen das durchaus auch selbstkritisch: „[In unserer Einheit ist] der Eindruck entstanden, dass ja eigentlich total viel Expertise vorhanden [ist]. Aber werden wir überhaupt so wahrgenommen an der Uni […]? Also kennt man uns?“ [Good Practice Universität].

Die **Zusammenarbeit** von Serviceeinheiten untereinander und mit akademischen Abteilungen ist für die Umsetzung der sozialen Dimension essentiell. In der wechselseitigen Abstimmung wird häufig auf informelle, persönliche Austauschkanäle verwiesen. Teils ergibt sich der Austausch, bspw. die Beiziehung des Diversitätsmanagements und anderer Servicestellen in der Lehr- und Curriculaentwicklung, durch Rollenpluralität, die Diversitätsmanager*innen zusätzlich auch als Lehrende und Betriebsrät*innen auszeichnet (z.B. Diversitätsmanagement FH). Ein solcher Austausch erfordert jedoch Vertrauen, das zwischen den Serviceeinheiten des Rektorats und akademischen Gremien nicht immer vorausgesetzt werden kann.[10] Umgekehrt sei es auch wichtig, klar(er) zu kommunizieren, an wen sich Hochschulangehörige bei Fragen im Zusammenhang mit der sozialen Dimension wenden können [Hochschulleitung Universität].

Ein Beispiel für einen inneruniversitären Abstimmungsprozess von Maßnahmen im Outreach-Bereich findet sich an der TU Graz. Dort wird derzeit versucht, „die Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten untereinander und mit den Servicestellen der TU Graz im Kinder- und Jugendbereich zu intensivieren“ [TU Graz]. Dazu wurden ständige Ansprechpersonen an den Fakultäten identifiziert und gemeinsame Workshops abgehalten. Außerdem wurde im Rahmen einer Evaluierung der Outreach-Aktivitäten auch gefragt, „was es zu einer Intensivierung dieser Maßnahmen von der Leitungsebene her brauchen würde“ [TU Graz].

Die Einsetzung von **Arbeitsgruppen** spielt in der Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen in Bezug auf die soziale Dimension eine wichtige Rolle (z.B. Hochschulleitung Universität, Good Practice Universität). Vor allem an Universitäten, zunehmend auch an Fachhochschulen sowie Pädagogischen Hochschulen wird die Bedeutung solch kollegialer Foren betont. Ihr Aufgabenbereich kann von umfassenden Beiträgen zur Strategieentwicklung (z.B. Universität Salzburg, Universität Innsbruck, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, FH Kärnten) über die Bearbeitung bestimmter Themengebiete (z.B. Validierung: TU Wien, FH des BFI Wien, FH Gesundheitsberufe OÖ; Studienbeginn: TU Graz) bis hin zum Design einzelner Maßnahmen (z.B. Evaluierung von Prüfungsformen, Montanuniversität Leoben) reichen. Um vielfältige Aspekte und Sichtweisen berücksichtigen zu können, sollte ihre Zusammensetzung möglichst breit sein: „Von Dekaninnen und Dekanen, Studierendenvertretung über allgemeines und wissenschaftliches Personal, über Behindertenvertrauenspersonen, also alle, die an und für sich mit der Thematik irgendwie auf der Uni beschäftigt sind, sind in diesen einzelnen Arbeitsgruppen drin“ [Diversitätsmanagement Universität].

[10] An einer Pädagogischen Hochschule wird betont, dass das Diversitätsmanagement bei der Neukonzeption von Curricula, von Fort- und Weiterbildungsangeboten und in anderen Lehrentwicklungsprozessen eng eingebunden ist und mit den Departments zusammenarbeitet: „Das ist das Schöne dran, dass wir uns von Beginn an in Planungen einbringen und nicht erst am Schluss dann reflektieren, gut, ist die Gesamt-Konzeption jetzt diversitätsgerecht oder nicht? […] Aber das ist natürlich auch ein Prozess des Ver- und Zutrauens, also der setzt Vertrauen, Zutrauen und Akzeptanz voraus“ [Diversitätsmanagement PH].

Die Akzeptanz von Maßnahmen oder Richtlinien erhöht sich deutlich, wenn diese partizipativ entwickelt wurden:

> *„Aber es wirken die [Richtlinien, Vorgaben], die sehr gut bottom up entwickelt wurden. […] Wenn man das dann auch insgesamt wieder breit mit den Studienbereichen und mit den Kolleg*innen dort abstimmt, dann sind diese Richtlinien in den Köpfen und dann werden sie auch gelebt." [Hochschulleitung FH]*

Im Umsetzungsprozess spielen **Initiativen „von unten"**, d.h. Engagement von Lehrenden und Verwaltungspersonal, das zur Entwicklung von Maßnahmen führe, eine wichtige Rolle [Good Practice Universität, Hochschulleitung Universität]. Insbesondere bei der Umsetzung neuerer Themenfelder, z.B. Validierung, wird betont, dass „das aktuell sehr stark von Einzelpersonen und deren Engagement abhängt" [Good Practice FH, ähnlich auch: Hochschulleitung Universität]. Teils berichten Interviewpartner*innen von eigenen Erfahrungen (z.B. eigener Migrationshintergrund, First-in-Family), die die Entwicklung bestimmter Maßnahmen motiviert haben (z.B. Good Practice Universität, Good Practice FH). Als Herausforderung wird thematisiert, geeignete Kanäle zu finden, damit diese Initiativen innerhochschulisch Bekanntheit erreichen [Good Practice Universität]. Aus der Außensicht nimmt ein externer Experte v.a. an größeren Hochschulen „viele Einzelkämpfer*innen" wahr [Externer Experte]. Teils wird berichtet, dass Rektorate als Mittler zwischen Einzelverantwortlichen und Arbeitsgruppen aufgetreten sind (Einbindung in AG) [Good Practice FH].

Bei den einberichteten Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension wird die Projektförmigkeit der Initiativen problematisch gesehen: Teils würden „tolle" Projekte nach Ablauf der Projektfinanzierung „im Sande verlaufen" [Diversitätsmanagement Universität][11], fallweise gelingt allerdings eine institutionelle Verstetigung (z.B. „Akademie geht in die Schule" an der Akademie der bildenden Künste Wien).

Die Hochschulen unterstreichen, dass ein erfolgreicher Umsetzungsprozess sowohl „bottom up" als auch „top down" erfolgt (z.B. Diversitätsmanagement PH, Universität Wien) und verweisen auf das Zusammenspiel der Ebenen:

> *„Wir bündeln […] dezentrale Initiativen […] Wir fördern, wir unterstützen sie, wir versuchen das alles in der Gesamtstrategie dann auch gut abbildbar zu machen und einzubetten. […] Und auf der anderen Seite setzen wir aber sehr wohl unsere eigenen zentralen Akzente. Das heißt, wir haben da wirklich dieses eine, was von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kommt, und das andere, was von der Stabsstelle und vom Rektorat kommt." [Hochschulleitung Universität]*

[11] „Oft werden tolle Projekte initiiert, die, wenn sie dann abgeschlossen sind, nicht weiter verfolgt werden oder im Sande verlaufen, wie zum Beispiel […]. Sowas ist einfach unglaublich frustrierend und auch schade, weil da steckt so viel Potenzial drin. […] Manchmal wird etwas Interessantes angeschoben und dann ist es fertig und dann ist es abgehakt, anstatt dass darauf aufgebaut wird" [Diversitätsmanagement Universität].

2.2.2 Zur Rolle der Rektorate und Hochschulleitungen

> *„Wenn man innerhalb so einer großen Hochschule gegen das Rektorat, oder besser: neben dem Rektorat arbeitet, dann wird man nur kleine symbolische Projekte machen können, aber das wird kein großer Gamechanger sein. Das Rektorat müsste schon an Bord sein.“ [Externer Experte]*

Die operative Verantwortung für die soziale Dimension liegt an den meisten Universitäten und Fachhochschulen bei den Vizerektor*innen für Studium und Lehre, teils wurden eigene Vizerektorate für Diversität eingerichtet (z.B. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien), teils sind die Agenden bei anderen Vizerektoraten angesiedelt, teils teilen sich mehrere Vizerektorate die Aufgaben. In wenigen Fällen (vor allem an Fachhochschulen) übernehmen Rektor*innen bzw. die Geschäftsführung (in enger Abstimmung mit dem Diversitätsmanagement) selbst diese Aufgaben.

Dem Rektorat wird eine entscheidende Rolle im Umsetzungsprozess zugeschrieben. Dies betrifft nicht nur die Steuerungs- und Koordinierungsfunktion[12] oder die Unterstützung von Initiativen durch entsprechende Ressourcenzuteilung. Die Umsetzung hänge maßgeblich davon ab, inwiefern die Themen und Agenden von (Vize-)Rektor*innen auch „gelebt“ [im selben Wortlaut: Diversitätsmanagement Universität, Hochschulleitung Universität, Diversitätsmanagement PH und Hochschulleitung FH], d.h. mit (persönlichem) Engagement vertreten und kommuniziert würden. (Vize-)Rektor*innen fungieren als wichtige Role Models [Diversitätsmanagement PH], ihnen kommt Vorbildfunktion zu [Hochschulleitung FH]. Beispielhaft ist etwa der Umgang mit einer an einer Universität entwickelten Unterlage zur eigenen Bias-Bewältigung in Berufungsverfahren: „Da haben wir bei den berufenen Professor*innen beginnen müssen […]. Und da ist er [der Rektor] selbst mit gutem Beispiel vorangegangen, dass er allen Professor*innen vermittelt hat: Wir wollen uns damit auseinandersetzen, und wir ersuchen Sie dringend, das in Zukunft anzuwenden“ [Hochschulleitung Universität].

Die befragten Diversitätsmanager*innen und Good-Practice Verantwortlichen sahen sich in vielen Fällen vom Rektorat sehr gut unterstützt, teilweise wurde der Wunsch nach höheren Ressourcen geäußert. Hochschulleitungen selbst weisen auf ihre beschränkten Ressourcen, etwa zur Aufstockung von Diversitätsmanagementstellen bzw. der Aufrechterhaltung bestimmter Maßnahmen, hin (z.B. Hochschulleitung PH).

Letztlich spielt auch das strategische Geschick der Rektor*innen in die Umsetzung der Agenden der sozialen Dimension hinein: „Ja, [er/sie] schafft es gerade bei dem Thema, nicht so übermäßigen Widerstand zu erzeugen“ [Diversitätsmanagement Universität]. Insofern ist die Abhängigkeit von bestimmten Personen in Leitungsfunktionen bzw. von deren persönlichem Engagement in Bezug auf die Nachhaltigkeit gesetzter

[12] „Es ist fast alles gesteuert vom Rektorat. Ein Anliegen allein von der Basis her zu betreiben - das ist nicht möglich. Die Basis braucht es aber unbedingt in einem partizipativen Prozess, ja. Damit sich Universitätsangehörige (Lehre, Studierende, Verwaltung) über wichtige zukunftsweisende (Aus)Bildungskontexte breiter austauschen können und dass sie gehört werden. Erfolgversprechend ist ein Projekt dann, wenn es von der Universitätsleitung getragen ist." [Diversitätsmanagement Universität].

Maßnahmen zur sozialen Dimension auch kritisch zu sehen: „Aber ich weiß nicht, wie das Nachfolgerektorate dann leben würden“ [Hochschulleitung Universität]. Eine Diversitätsmanagerin wünscht sich für ihre Arbeit, dass der/die derzeitige Rektor*in für eine weitere Periode erhalten bleibt, um die Weiterführung und Stabilität der Agenden zu gewährleisten [Diversitätsmanagement Universität].[13] An Fachhochschulen würde eine stärkere gesetzliche Absicherung der Agenden helfen: „Ich glaube, es wäre an Fachhochschulen nicht schlecht, wenn hier auch gesetzlich Dinge ähnlich verankert wären wie an Universitäten, in Bezug auf Frauenquote[14], Behinderungen, etc. weil ich mir denke, die Hochschulleitung kann wechseln, […] und in dem Moment, wo das eine Willkürsache ist, abhängig von einzelnen Personen [auf Leitungsebene], ist das [schwierig]“ [Diversitätsmanagement FH].

2.2.3 Zur Rolle des Diversitätsmanagements

Das Diversitätsmanagement ist zumeist entweder als Stabsstelle der Hochschulleitung eingerichtet oder als Serviceeinheit in der Hierarchie nahe am Rektorat bzw. der Hochschulleitung angesiedelt. Je höher das Diversitätsmanagement in der Hierarchie verankert ist, desto mehr ließe sich umsetzen [Diversitätsmanagement FH, Diversitätsmanagement Universität]. Dennoch bleibt es essentiell, sich „im Rektorat und auch auf anderen Leitungsebenen immer wieder stringent einzubringen“ [Diversitätsmanagement PH].

Teilweise wurde das Diversitätsmanagement auch als zentrale Anlaufstelle für Studierende ausgebaut bzw. erweitert (z.B. Universität Innsbruck, Universität Salzburg). Fallweise beziehen sich die Aufgaben des Diversitätsmanagements nur auf Personalfragen, die Agenden der sozialen Dimension (Studierende) werden von anderen Einheiten betreut (z.B. Universität Wien).

An den Fachhochschulen ist das Diversitätsmanagement häufig zentrale Koordinierungsstelle und Anlaufpunkt für studentischen Anfragen. Es hat vielfach eine Aufwertung erfahren (z.B. FH Campus 02, FH Joanneum, FH Wien der WKW, FH Oberösterreich) bzw. besteht eine langjährige Tradition (z.B. FH Campus Wien). Die unterschiedliche Personalausstattung beeinflusst Möglichkeiten der Maßnahmenumsetzung in hohem Maß.[15]

Auch an Pädagogischen Hochschulen wurden vermehrt Service- und Koordinationsstellen für Fragen der Diversität (z.B. PH Niederösterreich, PH Oberösterreich, PH Steiermark, PPH Augustinum, PH Tirol) eingerichtet. An Privatuniversitäten ist das Diversitätsmanagement vergleichsweise seltener strukturell

[13] Ähnlich: „Hätte ich nicht so eine Vizerektorin, wir könnten das nicht machen“ [Diversitätsmanagement Universität];
[14] Im Fachhochschulentwicklungsplan S. 26 wurde eine Frauenquote in Führungspositionen und Gremien sowie beim Nachwuchs in Lehre und Forschung als Ziel avisiert.
[15] „Wir sehen das ja bei unseren Kolleginnen und Kollegen an anderen Fachhochschulen, die haben lange nicht die Ressourcen, die haben ein paar Stunden irgendwo nebenbei für diese Arbeit, die können nicht dasselbe umsetzen wie wir.“ [Diversitätsmanagement FH]

implementiert (z.B. Anton Bruckner Privatuniversität), weshalb die Aufgaben von anderen Stellen mitübernommen werden (z.B. Webster Vienna Private University).

Die Bedeutung des Austauschs mit anderen Organisationseinheiten wird ebenfalls betont (z.B. Lehrentwicklung [Diversitätsmanagement FH]), solange nicht Agenden zur Bearbeitung ans Diversitätsmanagement abgeschoben werden [Diversitätsmanagement Universität]. Das Aufgabenspektrum im Diversitätsmanagement verbreitert sich zusehends, etwa um (individuelle, heterogenitätssensible) Beratung von Studierenden, zu Nachteilsausgleich oder alternativen Prüfungs- und Lernmethoden, Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie, finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten etc., jedoch könnten nicht alle Themen mit gleicher Intensität verfolgt werden.[16]

2.2.4 Zur Rolle der Behindertenbeauftragten

An Universitäten bestehen teils größere Einheiten („Teams", „Zentren") zur Betreuung von Studierenden mit Behinderung[17], die bei der barrierefreien Gestaltung und Adaptierung der baulichen Infrastruktur, barrierefreien Informationsvermittlung, z.B. in Lehrveranstaltungen, oder beim Webauftritt unterstützen (vgl. dazu auch Kap. 3.2.4 Barrierefreiheit der Website). In barrierefreie Infrastruktur wurde vermehrt investiert.

An kleineren Universitäten und Hochschulen sind die Aufgaben von Behindertenbeauftragten in unterschiedlichen Serviceeinheiten integriert. Häufig liegt einschlägige Beratung und Unterstützung in der Verantwortung des Diversitätsmanagements, von Behindertenvertrauenspersonen oder auch engagierten Lehrenden (z.B. PH Steiermark).

In Wien steht GESTU als hochschulübergreifende Anlaufstelle allen gehörlosen und schwerhörigen Studierenden (Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) zur Verfügung. Es ist räumlich und personell an der TU Wien angesiedelt.

[16] Z.B.: „Das ist auch die Schwierigkeit, Ansprechperson für so viele Dinge [zu sein], weil wir kennen alle diese Diversitätsmerkmale. Das das ist einfach wirklich irre viel." [Diversitätsmanagement FH]

[17] Team Barrierefrei der Universität Wien, Zentrum Integriert Studieren der Universität Graz, Servicestelle Barrierefrei Studieren der TU Graz, TUW Barrierefrei, BeAble der Wirtschaftsuniversität Wien, Integriert studieren der Universität Linz, Accessibility Services, Universität Klagenfurt, Büro Behindertenbeauftragte der Universität Innsbruck, Servicestelle der Medizinischen Universität Graz

2.3 Awareness: Die soziale Dimension ins institutionelle Handeln bringen

Um eine sozial-inklusive Hochschulkultur zu leben, braucht es Mitarbeitende, die die entsprechenden Wertehaltungen verinnerlichen und dementsprechende Handlungen setzen.[18] Nur wenn Maßnahmen als sinnhaft und plausibel eingeordnet werden, werden sie auch auf nachhaltige Weise zur Anwendung gebracht.

2.3.1 Awareness unter Mitarbeitenden

Mehrfach wird in den Interviews darauf hingewiesen, dass das Bewusstsein für die Bedeutung vieler Aspekte der sozialen Dimension an der „Basis" nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist. Das Interesse an den Themen sei „verschwinden wollend", „den Lehrenden ist die Brisanz der Thematik oft gar nicht klar" [Hochschulleitung Privatuniversität]. Um gewohnte Vorgehensweisen abzuändern, wäre es notwendig, entsprechende „Bewusstseinsbildung" zu leisten [Hochschulleitung Privatuniversität, Diversitätsmanagement Universität, Diversitätsmanagement FH]. Viele setzen sich mit dieser Thematik nicht auseinander, „weil sie noch gar nicht sehen, dass sie zur Reproduktion dieser Ungleichheitsstrukturen beitragen, wenn auch vielleicht nicht bewusst. Aber genau dieses Bewusstsein schaffen ist […] die größte Herausforderung" [Good Practice Universität, ähnlich: Diversitätsmanagement Universität].

Als Beispiel wird etwa die Frage von Lehrenden im Hörsaal „Hört ihr mich ohne Mikro?" genannt, die vermutlich nicht mit diskriminierender bzw. exkludierender Absicht geäußert wird. Ein befragter Experte sieht diese Frage auch als „Symbol", letztlich sollte sich diese Frage in einem Hörsaal mit Mikrophon gar nicht stellen, „weil die, die Schwierigkeiten mit dem Hören haben, würden ja eigentlich diese Frage schon gar nicht verstehen und sie wären gezwungen, dann im Hörsaal aufzuzeigen und [zu sagen]: ‚Ja, ich bin der […], der dich nicht versteht'" [Externer Experte].

Der Einstellungswandel schreitet langsam voran: beim Thema Geschlecht werden immer noch Widerstände verortet, insbesondere Fragen der Geschlechtsidentität (z.B. nicht binäre Personen) wird oft mit Unverständnis begegnet [Good Practice Universität, Diversitätsmanagement FH, Diversitätsmanagement Universität]. Bestimmte Themen werden an manchen Hochschulen aber auch zunehmend „zur Normalität".[19]

Es wird berichtet, dass Awareness tendenziell bei jüngeren Mitarbeiter*innen höher sei, was auf Veränderungen in der Sozialisation und durchlaufene Trainings (z.B. verpflichtendes Onboarding-Programm,

[18] „Wir brauchen engagierte Mitarbeiter*innen, die mit Awareness dieses Thema aufgreifen, das wünsche ich mir, dass das viele aus eigener Überzeugung mittragen." [Hochschulleitung Universität]
„Bei allen strategischen Dingen, die man unternimmt, geht es ja darum, so lang etwas zu thematisieren und auf so verschiedene Arten und Weisen, sodass das Bewusstsein sich ändert. Das ist gar nicht so einfach." [Hochschulleitung Privatuniversität]

[19] „Drittes Geschlecht, Toiletten für alle, das wird dann halt zur Normalität. Und wenn das zur Normalität wird, ist das sicher auch ein Zeichen dafür, dass es wirksam ist." [Diversitätsmanagement FH]

Didaktik-Schulungen) zurückgeführt wird [Diversitätsmanagement FH, Hochschulleitung Universität]. Darüber hinaus wird auf disziplinäre Unterschiede hingewiesen: Manche Disziplinen hätten eher ein Naheverhältnis zu den Themen [Diversitätsmanagement Universität]. Darüber hinaus ändern sich Fachkulturen nur langsam [Good Practice Universität, Diversitätsmanagement FH].

Mitarbeitende, die mit Aspekten der sozialen Dimension intensiver in Berührung kommen, entwickeln häufig eine gewisse Aufgeschlossenheit der Thematik gegenüber, vielfach fehle das Vorwissen.[20] In manchen Fällen wird der der Einsatz von inklusiven Praktiken mit einer Nivellierung der Qualität nach unten verbunden, um so eigene Abwehrhaltungen besser rechtfertigen zu können [Diversitätsmanagement Universität].

Wachsende Aufgeschlossenheit gegenüber der sozialen Dimension wird sowohl beim Administrativpersonal als auch beim wissenschaftlichen Personal beobachtet [Diversitätsmanagement Universität, Diversitätsmanagement FH], jedoch würden die Themen in der Priorisierung häufig nachgereiht [Diversitätsmanagement Universität, Hochschulleitung PH]. Infolge der zeitlichen Überlastung der Mitarbeitenden wären die Anwendung inklusiver Praktiken in der Lehre oder die Beschäftigung mit Fragen der sozialen Dimension ein zusätzlicher Aufwand neben zahlreichen anderen Anforderungen [Good Practice Universität]. Deshalb sei es wichtig, vor allem den Nutzen und auch allfällige Entlastungsmöglichkeiten aufzuzeigen [Good Practice Universität, Diversitätsmanagement FH]. Der Einsatz inklusiver Praktiken (z.B. neuer didaktischer Konzepte, Validierungsverfahren) würde zunächst in vielen Fällen tatsächlich einen erhöhten Arbeitsaufwand für die Lehrenden bedeuten, in weiterer Folge (d.h. der routinemäßigen, wiederholten Durchführung der erstellten Konzepte) aber zu einer Erleichterung der zunehmend von studentischer Heterogenität geprägten Aufgabenerfüllung in der Lehre führen [Good Practice FH

2.3.2 Maßnahmen zur Steigerung von Awareness

Diversitätstrainings, Anti-Bias Schulungen und Coachings auf der einen Seite und diverse unterstützende Dokumente, Leitfäden etc. auf der anderen Seite werden zur Awareness-Steigerung eingesetzt.

Trainings, Workshops

Fast alle Hochschulen bieten aktuell Qualifizierungs- und Fortbildungsformate zu Aspekten des Diversitätsmanagements und zur Steigerung der Diversitätskompetenz an.

[20] „Eine ablehnende Haltung oder so […] hab ich da bei diesen 20 Personen wirklich bei niemanden erlebt. Allerdings hab ich festgestellt, dass sie [kein nennenswertes] Ausmaß an Allgemeinwissen dazu [Diversität] gehabt haben. […] Ich bin schon aus diesen 20 Gesprächen dann sehr nachdenklich herausgekommen.“ [Diversitätsmanagement Universität]

Tabelle 3: Werden an Ihrer Universität/Hochschule Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Hochschulpersonal zur Steigerung von Diversitätskompetenz angeboten?

	Ja	Ja, verpflichtend	Nein
Universitäten	15	2	1
	83%	11%	6%
Fachhochschulen	15	2	3
	75%	10%	15%
Privatuniversitäten	6	0	5
	55%	0%	45%
Pädagogische Hochschulen	13	0	1
	93%	0%	7%

Am weitesten verbreitet sind Trainingsmaßnahmen an den Pädagogischen Hochschulen und öffentlichen Universitäten, an zwei Universitäten sind diese verpflichtend. Im Fachhochschulsektor geben drei der 20 einmeldenden Fachhochschulen an, keine Trainings anzubieten, an zwei Fachhochschulen sind sie verpflichtend. Fünf von elf teilnehmenden Privatuniversitäten geben dagegen an, keine Trainings zur Verfügung stellen zu können.

Die Trainingsformate sind in unterschiedlichem Maße auf die soziale Dimension zugeschnitten. Laut der Angaben der Hochschulen fokussieren Trainings/Workshops inhaltlich auf:

- Generellen Aufbau von Gender- und Diversity-Kompetenz[21]
- Anti-Bias Trainings[22]
- Kommunikation: interkulturelle Kommunikation, barrierefreie Sprache, gendersensible Sprache[23]
- Geschlechtsidentität[24]

[21] z.B. FH Kärnten, FH Oberösterreich, FH Technikum Wien, WU Wien, Universität Graz, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien, Webster Vienna Private University, PH Oberösterreich, PH Steiermark, PPH Burgenland, PH Tirol, Universität Wien, Universität Innsbruck, Universität Salzburg, Universität Linz, TU Wien, TU Graz, Medizinische Universität Graz, Montanuniversität Leoben, Universität Klagenfurt, Universität für Weiterbildung Krems, Universität Mozarteum Salzburg, Kunstuniversität Graz, FH Burgenland, FH des BFI Wien, FH Salzburg, FH St. Pölten, FernFH, FH Campus Wien, IMC FH Krems, MCI Management Center Innsbruck

[22] z.B. Universität Graz, PPH Augustinum, Medizinische Universität Graz, Universität Klagenfurt, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Kunstuniversität Linz

[23] z.B. FH Wiener Neustadt, PH Kärnten, PH Tirol, Universität Linz, Akademie der bildenden Künste, Universität Mozarteum Salzburg, FH Campus 02

[24] z.B. PH Kärnten, Universität Graz

- Diversitätsgerechte Lehre[25]
- Interkulturelle Kompetenz[26]
- Barrierefreie Dokumentenerstellung[27]

Als Zielgruppen werden sowohl Lehr- als vereinzelt auch Verwaltungspersonal angesprochen (z.B. FH Campus Wien). In mehreren Interviews wird darauf hingewiesen, dass Trainings auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten sein müssen, um angenommen zu werden, d.h. man sollte den Unterstützungsbedarf vorher erfragen [Diversitätsmanagement FH, Hochschulleitung Universität]. In manchen Fällen wird von steigender Nachfrage bzw. Interesse und positiver Resonanz auf die Trainings berichtet, aber auf die immer noch kleinen Gruppenzahlen hingewiesen [Diversitätsmanagement FH, Diversitätsmanagement Universität, Good Practice Universität].

Eine Teilnahmeverpflichtung für Mitarbeiter*innen an solchen Trainings wird von den meisten Universitäten und Hochschulen als nicht zielführend erachtet, z.B.: „Zwang funktioniert nicht. Da erreicht man das Gegenteil. […] Gerade auch im Diversitätsbereich“ [Diversitätsmanagement Universität]. Von mehreren Universitäten wurde klar kommuniziert, dass es auch in Zukunft keine generelle Verpflichtung für die Teilnahme an solchen Weiterbildungen geben wird. Verpflichtende Trainings (z.B. Modul zu Diversität in der Lehre im Rahmen der Grundausbildung an der Universität Linz) werden nur in wenigen Fällen und hier fast ausschließlich im Zuge des Onboarding-Prozesses, d.h. etwa bei Neuanstellungen oder Berufungen (z.B. WU Wien, Universität Linz, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, FHWien der WKW, FH Campus Wien) angeboten. An der Universität Graz gibt es für spezielle Statusgruppen (z. B. Personen auf Qualifizierungsstellen, Prädocs) verpflichtende Weiterbildung im Rahmen von UniStart wiss, zu dessen Pflichtprogramm das Modul „Universität und Chancengleichheit“ zählt. Die FH Campus 02 hat eine Weiterbildungs-Verpflichtung für alle hauptberuflich Lehrenden umgesetzt, um sicherzustellen, dass auch erfahrene Lehrpersonen mit aktuellen Entwicklungen und Tools arbeiten. An der FernFH ist ein Online-Workshop zur Erweiterung der G&D-Kompetenz für alle Mitarbeitenden verpflichtend.

Vereinzelt wurde berichtet, dass Coachings von manchen Zielgruppen besser angenommen werden als „Workshops von der Stange“ [Diversitätsmanagement Universität], weil es so eher möglich ist, auf bestimmte Problemlagen „maßgeschneidert“ einzugehen. Darüber hinaus wird die Förderung gegenseitigen, auch informellen Austauschs (z.B. Senior Lecture Lunches an der TU Graz) als hilfreiches Format beschrieben, weil es „einfach interessant ist zu sehen, was andere machen, und ich habe mir schon von einigen Kollegen Dinge ‚abschauen‘ können, die mir auch in meiner LV dann weitergeholfen haben […]. Man hat dann eine neue Motivation, vielleicht doch mal was Neues auszuprobieren“ [Good Practice Universität]. Der Austausch funktioniert niederschwellig, ist wenig zeitintensiv und daher gut geeignet, rasch

[25] z.B. PH Steiermark, PPH Augustinum, Universität Wien, Universität Salzburg, TU Graz, WU Wien, Universität Linz, Universität Klagenfurt, Akademie der bildenden Künste, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, FH des BFI Wien, FH Campus Wien
[26] z.B. TU Graz, Akademie der bildenden Künste Wien, MCI Management Center Innsbruck
[27] z.B. TU Graz

Ideen in den Umlauf zu bringen, die mitunter mit Dankbarkeit von Peers aufgegriffen werden [Good Practice Universität].

Zusätzlich zum traditionellen Workshop-Angebot werden an einigen Hochschulen digitale/blended Formate zur Kompetenzsteigerung angeboten (z.B. FernFH). An der Universität Wien ist ein MOOC mit dem Titel „Hochschullehre inklusiv & divers“ geplant. Dieser soll die Beschäftigung von Hochschullehrenden mit der Thematik vertiefen sowie einen hochschulübergreifenden Austausch zu inklusiver Hochschullehre zwischen Lehrenden anregen [Universität Wien]. Auch an der Universität Graz ist ein MOOC für junge Lehrende, die sich mit der Diversitätsthematik vertraut machen wollen, am Entstehen. Zusätzlich ist angedacht, den Kurs in manche Studienrichtungen zu integrieren (z.B. Lehramt). Beide Kurse sollen auf der iMooX-Plattform einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden.

Die FH Oberösterreich hat im Rahmen des Erasmus+ geförderten Projektes EnhanceIDM! ein E-Learning Angebot für Studiengangsleitungen entwickelt. Der Online-Kurs samt Toolbox soll Studiengangsleitungen und Lehrenden helfen, diversitätssensible Lehr-/Lernsettings auf den Weg zu bringen bzw. weiter auszubauen.

Unterlagen und Leitfäden

In Ergänzung zu Trainingsangeboten werden auch Unterlagen und Leitfäden angeboten. Der Infopool der Universität Wien, der vom Center for Teaching and Learning (CTL) betreut wird, bietet eine umfassende Sammlung handlungsrelevanter Materialien zu Themen guter Lehre (Geeignete-Lehr-Lernkonzepte) sowie Interviewvideos mit Lehrenden zu diversitätsbezogenen Fragen in der Lehrgestaltung. Das Handbuch zur Curriculaentwicklung der Universität Graz ist auch eine Kommunikationsmaßnahme zur Sichtbarmachung der sozialen Dimension im Bereich Studium und Lehre und wird jährlich an alle Curricula-Kommissionen ausgesendet, um sie etwa für Genderorientierung und Bereiche des E-Learnings zu sensibilisieren. Letzteres auch, um verstärkt Lehrangebote für berufstätige Studierende und Studierende mit Betreuungsverpflichtungen zu schaffen.

Auch Sammelbände (z.B. Universität Graz), Checklisten (z.B. Diversität in der Lehre – TU Graz, „Tipps Barrierefreiheit & Inklusion“ – FH Campus 02, Barrierefrei Studieren – FH Kärnten, diversitätssensible Lehre und barrierefreies Studieren - FH Oberösterreich, „Procedure for students with special needs“ – Modul Privatuniversität) und Sprachleitfäden zu gendergerechter Sprache (z.B. KPH Edith Stein, PH Tirol, FH Campus 02, FH des BFI Wien, Universität Linz, FH Burgenland, FH St. Pölten, FernFH) werden angeboten.

2.3.3 Awareness aus Studierendenperspektive

In der Fokusgruppendiskussion zu „Inklusion und Diversität an Hochschulen“ betonten Studierendenvertreter*innen mehrfach, dass hinsichtlich bestimmter Diversitätsaspekte, insbesondere in Bezug auf Fragen im Zusammenhang mit Gender und LGBTQ+ (z.B. Pronomen, Anrede) Aufklärungsbedarf

unter den Lehrenden bestehe, und regten Fortbildungen an [Studierendenvertretung PH]. Diesbezügliche Widerstände bestünden allerdings auch innerhalb der ÖH [Studierendenvertretung FH].

Mehrfach wurde von den Teilnehmer*innen auf Hemmschwellen, sich hinsichtlich wahrgenommener Probleme zu äußern, hingewiesen: „Es geht auch um Machtverhältnisse, wenn ein Professor da vorne steht in einem Hörsaal mit 500 Leuten und der sagt was Unangebrachtes, dann braucht es schon Mut zu sagen, das geht gar nicht“ [Studierendenvertretung FH]. Im Falle einer kleinen Hochschule kommt bei Kritik hinzu, dass „jeder weiß, wer du bist“ [Studierendenvertretung PH]. Die Möglichkeit anonymen Feedbacks in Lehrveranstaltungsevaluierungen wird positiv hervorgehoben: „Die Feedbackmöglichkeit finde ich auch ein gutes Tool, damit auch Minderheiten gehört werden. Das wird sehr ernst genommen, da geht die Studiengangsleitung das Feedback durch und spricht mit den Dozent*innen einzeln“ [Studierendenvertretung FH].

Zudem besteht in manchen Fällen der Eindruck, „dass Lehrende ganz weit weg von der Realität der Studierenden sind“ [Studierendenvertretung FH], z.B. in Bezug auf das Lebensumfeld der Studierenden während der Corona-Krise, Stichwort E-Learning; in kleinem WG-Zimmer mit schlechtem Internet mit vier Mitbewohner*innen, während von den Lehrenden kommuniziert werde „ihr habt eh mehr Zeit jetzt“ [Studierendenvertretung Universität].

Dennoch wird von Studierendenseite das Engagement, Entgegenkommen und die Gesprächsbereitschaft von Lehrenden, teils auch hochschulischer Einrichtungen betont, wenn man sich mit Problemen an sie wende. Zahlreiche Studierende würden aber diverse hochschulische (Unterstützungs-)Angebote schlichtweg nicht kennen.

Lehrveranstaltungen zu Gender Studies/Diversität werden an mehreren Hochschulen angeboten, selten sind diese auch verpflichtend in den Curricula verankert. Diese Lehrveranstaltungen könnten auch dazu beitragen, ein offenes, von Diversität geprägtes Lehr- und Lernklima zu schaffen. Von Studierendenseite wird dieses Angebot für wichtig erachtet, gleichzeitig werden große Qualitätsunterschiede festgestellt: Ein Studierendenvertreter verweist auf die hervorragende Qualität dieser Lehrveranstaltungen, die auch dazu geführt habe, dass sich die Studierenden untereinander verstärkt mit der Thematik auseinandergesetzt hätten [Studierendenvertretung Universität]. Eine weitere Studierendenvertreterin betont, dass es auf die Ausgestaltung ankäme: „Da haben sie, glaube ich, nur die Geschichte der Frauenbewegungen gemacht. Ich weiß nicht, wie sinnvoll das ist“ [Studierendenvertretung Universität]. Auf eine Anpassung der Inhalte an die Studienrichtung (z.B. Ethik in der Informatik) sowie Verbesserungen in der Umsetzung sei daher zu achten.

2.4 Schwerpunktsetzungen seitens der Hochschulen

Im Zuge der Erhebung wurde nach dem Stand der Umsetzung von 177 Maßnahmen, die bereits im Rahmen der 3s Maßnahmenerhebung 2016 von den Hochschulen angegeben wurden, gefragt (evaluiert, eingestellt, geändert).[28] Die Nachfrage hat ergeben, dass nur sieben der 2016 beschriebenen Maßnahmen bis dato eingestellt wurden, 28 Maßnahmen wurden an den betreffenden Hochschulen evaluiert und 32 adaptiert.

Darüber hinaus wurden seitens der Hochschulen 751 neue Maßnahmen, die den Aktionslinien 1-6 zuzuordnen sind, beschrieben. Jeweils etwa ein Drittel der beschriebenen neuen Maßnahmen wurden von den öffentlichen Universitäten bzw. von den Fachhochschulen eingemeldet (vgl. Abbildung 2). Die Mehrheit der Maßnahmen (jeweils knapp ein Viertel) entfällt dabei auf die Aktionslinien 1 (Informationsangebote) und 5 (Studienorganisation, Qualität der Lehre). Die wenigsten Maßnahmen wurden im Bereich der Validierung (AL 3) einberichtet. Die Anzahl der Maßnahmen aus den Aktionslinien 2 (Outreach), 4 (Einstieg ins Studium) und 6 (Vereinbarkeit) ist annähernd gleich hoch (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 2: Eingemeldete Maßnahmen nach Sektor, N=751

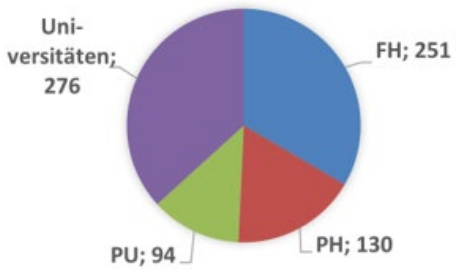
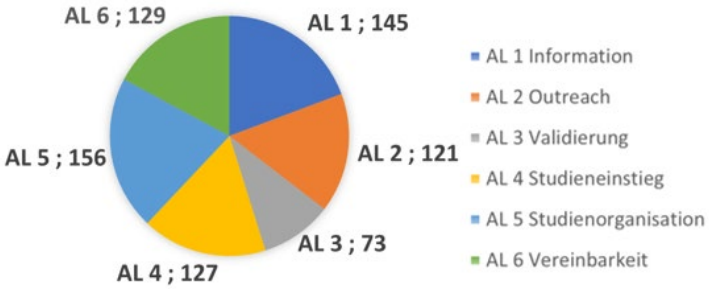


Abbildung 3: Eingemeldete Maßnahmen nach Aktionslinie, N=751

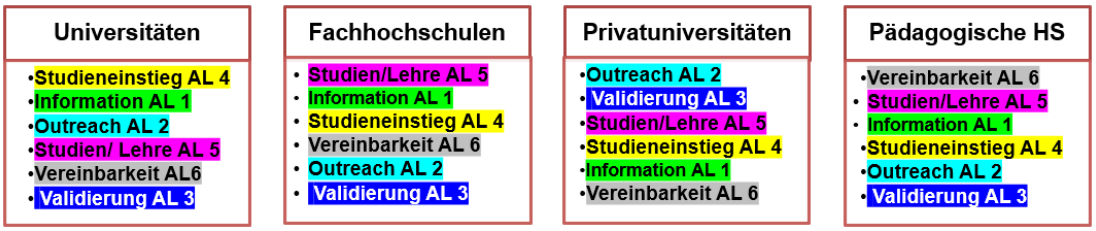


In Bezug auf die Verteilung der Maßnahmen auf Aktionslinien 1-6, die aus den vier Hochschulsektoren eigemeldet wurden, ergibt sich folgendes Bild. Aus dem Fachhochschulsektor wurden vergleichsweise viele Maßnahmen eingebracht, die den Aktionslinien 3 (Validierung) und 6 (Vereinbarkeit) zugerechnet werden können. Outreachmaßnahmen (AL 2) und Informationsangebote (AL 1) wurden von den Universitäten in vergleichsweise höherem Ausmaß beschrieben. Pädagogische Hochschulen haben in höherem Ausmaß als Hochschulen der anderen Sektoren auf Maßnahmen der Zieldimension 2 Studienerfolg erhöhen – Abbruch verhindern (AL 4, 5, 6) fokussiert. Privatuniversitäten haben sich – ähnlich wie Fachhochschulen – stärker auf Maßnahmen der Aktionslinie 3 (Validierung) konzentriert.

[28] Vgl. Wulz, N.; Nindl, S. (2016): Studie zu Maßnahmen zur sozialen Dimension für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe in der Hochschulbildung. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 72ff.

2.4.1 Schwerpunkte auf Themenbereiche/Aktionslinien

Abbildung 4: Mit welchen Aktionslinien befasst sich Ihre Universität derzeit prioritär? (Reihung von 1-6)[29]



AL 1: Qualität und Zugänglichkeit von **Informationsangeboten** verbessern
AL 2: **Outreach-Aktivitäten** und heterogenitätssensible Studienberatung
AL 3: Anerkennung und **Validierung** nicht-formaler und informeller Kompetenzen
AL 4: Studieneingangsphase / **Einstieg ins Studium** erleichtern
AL 5: **Studienorganisation und Qualität der Lehre**
AL 6: **Vereinbarkeit** des Studiums mit anderen Lebensbereichen erhöhen

In Bezug auf Schwerpunktsetzungen auf einzelne Aktionslinien bzw. Themenkreise der sozialen Dimension in den Hochschulsektoren lässt sich festhalten, dass sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen stark auf den Ausbau und die Verbesserung des Informationsangebots zu Studien bzw. Studiengängen gesetzt wird. An Universitäten wird insbesondere auf den Studieneingang im Sinne einer strukturierteren Eingewöhnungsphase und des Ankommens im schulfremden, neuen Umfeld der Universität fokussiert. An Fachhochschulen wird am stärksten auf die Qualität der Lehre und die Studienorganisation gesetzt. Die Befassung mit Validierung und Anerkennungsprozessen wird an Universitäten (Ausnahme: Universität für Weiterbildung Krems), Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen letztgereiht (vgl. Kapitel 3.3 Anerkennung und Validierung).

Besonders die teilnehmenden Privatuniversitäten betonen ihr Interesse an Validierungsprozessen. Validierung, Studium und Lehre sowie Outreach stehen mehr oder weniger gleichgereiht an erster Stelle. Informationsangebote sowie Vereinbarkeit von Beruf und Studium zählen nicht zu den Schwerpunkten an Privatuniversitäten, weil ein Großteil der dort angebotenen Studien ohnehin berufsbegleitend angelegt ist und Berufstätige sowohl im Outreach als auch unter Studierenden zu den wichtigsten Zielgruppen gehören (siehe unten).

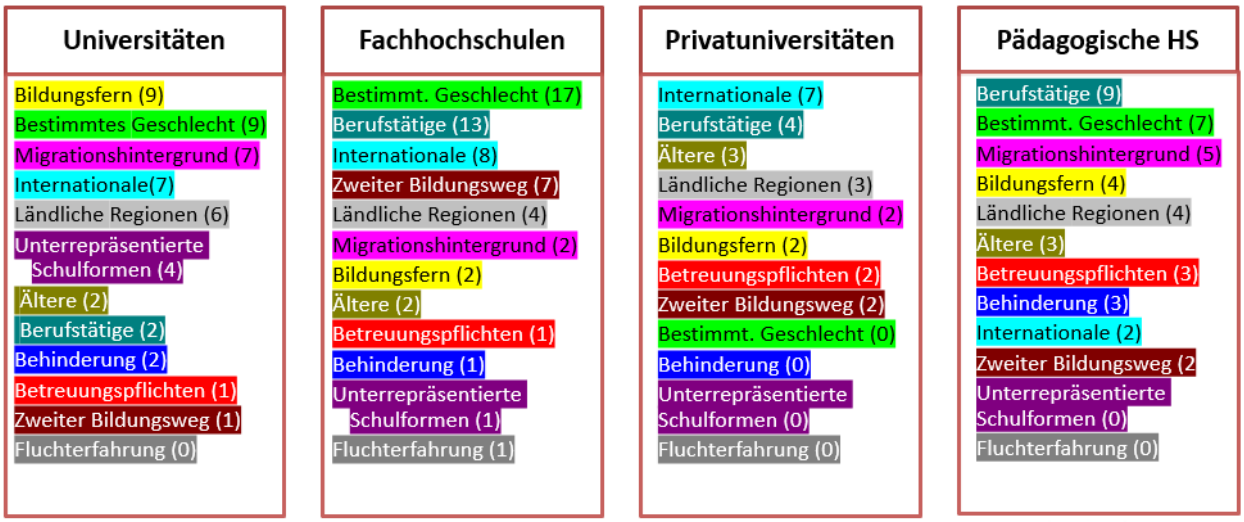
Gegenteilig die Pädagogischen Hochschulen, die die Vereinbarkeit von Studium und Beruf als höchste Priorität angeben. U.a. wird der Fokus auf Quereinsteiger*innen ins Lehramtstudium betont, aber auch der Ausbau von Masterprogrammen in der Weiterqualifikation von Lehrer*innen. Auch an Fachhochschulen mit

[29] Es ist festzuhalten, dass die Universität Wien die Fragen zu Schwerpunktsetzungen und Zielgruppen mit folgender Begründung nicht beantwortet hat: „Aufgrund der Größe der Universität Wien, ist es mit ein paar kleinen Ausnahmen mögliche, alle Aktionslinien nebeneinander mit derselben Priorität zu verfolgen. Dies ist schon allein daher möglich, da die einzelnen Aktionslinien von mehreren Abteilungen von Dienstleistungseinheiten und von den Fakultäten vorangetrieben werden. […] Die Wertung mit einer Priorität wird dem Erfolg und dem Einsatz der Mitarbeiter*innen nicht gerecht.“ [Universität Wien]

einem breiten Angebot an berufsbegleitenden Studien werden Vereinbarkeitsthemen als wichtig erachtet und ähnlich hoch wie Studieninformation und Studieneinstieg priorisiert.

2.4.2 Schwerpunkte auf Zielgruppen im Outreach

Abbildung 5: Welche Zielgruppen adressieren Sie derzeit prioritär in Ihren Outreach-Aktivitäten? (max. 3 Nennungen möglich, Anzahl der Nennungen in Klammer)



Universitäten fokussieren in ihren Outreach Aktivitäten stark auf Personen aus bildungsferneren Elternhäusern (bzw. mit Migrationshintergrund) sowie auf Studieninteressierte eines bestimmten Geschlechts, v.a. technische Universitäten adressieren verstärkt Frauen in MINT-Fächern. Noch deutlicher wird dies an Fachhochschulen, wo Frauen in MINT die Hauptzielgruppe darstellen.

Das Erreichen berufstätiger Studierender steht an Universitäten im Vergleich zu den anderen Sektoren weniger im Vordergrund, während sie für Pädagogische Hochschulen die Hauptzielgruppe sind. Dort werden auch verstärkt Anstrengungen gesetzt, den Anteil von Männern in pädagogischen Studien zu erhöhen.

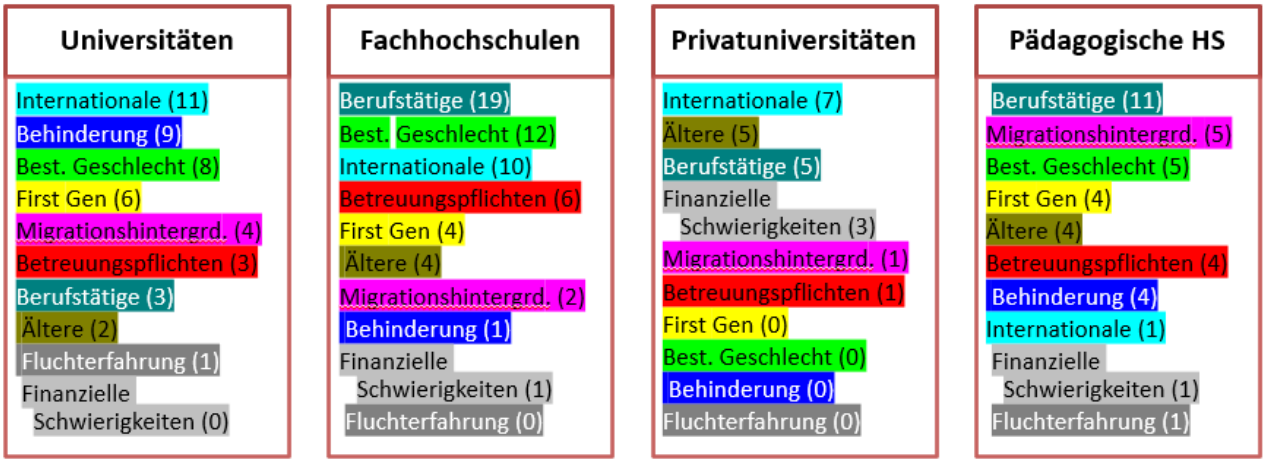
Studierende mit alternativem Hochschulzugang werden insbesondere von Fachhochschulen angesprochen. Hervorzuheben ist weiters, dass Universitäten unterrepräsentierte Schulformen über Outreach-Aktivitäten zu erreichen versuchen.

Von Privatuniversitäten werden internationale Studieninteressierte stark angesprochen, auch ältere und berufstätige Studierende zählen zu ihren primären Zielgruppen.

Studieninteressierte mit Behinderung oder Betreuungspflichten werden weniger stark im Outreach adressiert. Personen mit Fluchterfahrung werden nur mehr in wenigen Fällen adressiert, teils wurden die Programme aufgrund mangelnder Nachfrage eingestellt.

2.4.3 Schwerpunkte auf Zielgruppen: Studierende

Abbildung 6: Welche Gruppen von Studierenden adressieren Sie derzeit an Ihrer Universität prioritär? (max. 3 Nennungen möglich, Anzahl der Nennungen in Klammer)



An den Universitäten werden – überraschend – internationale Studierende als prioritäre Gruppe unter Studierenden genannt, was sich einerseits mit der stark internationalen Ausrichtung der Kunstuniversitäten (zahlenmäßig in der Erhebung stark vertreten), Internationalisierungsschwerpunkten an weiteren Universitäten und allenfalls auch mit der längeren Tradition von diesbezüglichen Support Strukturen (z.B. International Offices, Welcome Center für internationale Studierende, Buddy Programme, etc.) begründen lässt.

Universitäten sind dazu verpflichtet, Unterstützungsangebote und Supportstrukturen für Studierende mit Behinderung/Beeinträchtigung zur Verfügung zu stellen, was deren vergleichsweise hohe Priorisierung im Sektorenvergleich miterklären könnte. Studierende eines bestimmten Geschlechts finden sich im Durchschnitt an dritter Stelle und werden insbesondere von technischen Universitäten schwerpunktmäßig angesprochen.

Berufstätige und ältere Studierende sowie jene mit Betreuungspflichten werden an den teilnehmenden Universitäten weniger prioritär adressiert. An Fachhochschulen werden Berufstätige dagegen im Durchschnitt klar an die erste Stelle gesetzt, was sich durch die hohe Bedeutung von berufsbegleitenden/ berufsermöglichenden Studiengängen schlüssig erklären lässt. Relativ ähnlich werden an Fachhochschulen Studierende eines bestimmten Geschlechts und internationale Studierende priorisiert.

Studierende, die als erste in ihrer Familie studieren (First Generation) werden von Fachhochschulen weniger stark angesprochen, weil die überwiegende Mehrheit der FH-Studierenden ohnehin aus bildungsferneren Elternhäusern kommt. Studierende mit Migrationshintergrund sowie mit Behinderung/Beeinträchtigung werden in sehr viel geringerem Maße adressiert.

An Privatuniversitäten sind internationale Studierende wenig überraschend die wichtigste Zielgruppe, nachdem viele Studienprogramme auf diese Zielgruppe hin konzipiert wurden. Ältere Studierende und berufstätige Studierende wurden im Durchschnitt gleich priorisiert und an zweiter Stelle genannt. Die im Vergleich zu den anderen Sektoren stärkere Adressierung von Studierenden mit finanziellen Schwierigkeiten erklärt sich v.a. aufgrund der teils hohen Studiengebühren an Privatuniversitäten.

An den Pädagogischen Hochschulen stehen berufstätige Studierende klar an erster Stelle (siehe Schwerpunktsetzung Aktionslinien). Studierende eines bestimmten Geschlechts, der ersten Generation, mit Migrationshintergrund, ältere Studierende sowie jene mit Betreuungspflichten werden ähnlich priorisiert.

3. Zieldimension 1: Integrativerer Zugang

Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension zielt stark auf den Zugang bislang unterrepräsentierter Gruppen zu hochschulischer Bildung ab, was sich nicht zuletzt auch an den quantitativen Zielen, die sich fast ausschließlich auf den Zugang beziehen, festmachen lässt. In diesem Bereich sehen sich die Hochschulen in ihrem Gestaltungsspielraum allerdings vergleichsweise eingeschränkt und weisen in der Erhebung nachdrücklich auf die Bedeutung vorlaufender Bildungserfahrungen hin (s. dazu Kapitel 3.1.2 Ansetzen in der Bildungskette). Die integrativere Gestaltung des Hochschulzugangs zielt auf die Verbesserung der Qualität und Zugänglichkeit von Informationsangeboten (Aktionslinie 1) ab. Dies soll insbesondere unterrepräsentierten Studierendengruppen die Studienwahl und Orientierung erleichtern bzw. dazu beitragen, die Möglichkeiten eines Studiums für diese Gruppen überhaupt aufzuzeigen. Eng damit verbunden sind Outreach-Aktivitäten der Hochschulen, die Interesse für ein Hochschulstudium bzw. Wissenschaft und Forschung wecken sollen (Aktionslinie 2) sowie eine heterogenitätssensible Studienberatung, die – insbesondere in der Kooperation mit Schulen, aber auch anderen (Bildungs)einrichtungen und Beratungsstellen – dazu beitragen kann, neue Studierendengruppen für ein Hochschulstudium zu gewinnen.

Auch Studieninteressierten mit beruflicher oder anderer Vorerfahrung soll zunehmend der Weg ins Studium geebnet werden. Die vermehrte Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen (Aktionslinie 3, im Sinne einer Validierung von außerhalb formaler Bildungseinrichtungen erworbenen Lernergebnissen) kann insbesondere berufstätigen Studierenden und jenen auf dem zweiten Bildungsweg den Zugang zu einem Hochschulstudium stärker als bisher öffnen und so dazu beitragen, die Durchlässigkeit des tertiären Bildungssystems weiter zu erhöhen.

3.1 Outreach-Aktivitäten und heterogenitätssensible Studienberatung (Aktionslinie 2)

> *„und das sind Hürden, und seien sie nur im Kopf. Und darum ist es für uns so wichtig, dieses Sich-Erinnern, da war ich ja schon einmal, dass das eben kein Elfenbeinturm ist, sei es auch bei einer Langen Nacht der Forschung oder Sonstiges, das zu öffnen: das ist kein gesperrtes Gebäude, wo ich zuerst schon einen Ausweis brauche, damit ich da hineinkann, sondern das ist etwas, wo ich schon fünfmal war als Kind und ich kann mich dort gleich heimisch fühlen, das ist uns wichtig zu vermitteln." [Good Practice Universität]*

Outreach umschreibt den Versuch, (bislang in der Hochschulbildung unterrepräsentierte) Gruppen stärker zu erreichen, Interesse für ein Hochschulstudium zu wecken und diese letztlich für ein Studium zu gewinnen. Der Abbau von Hemmschwellen vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums stellt ein gemeinsames Ziel dieses vielfältigen Maßnahmenportfolios dar. Im Folgenden soll zunächst auf Veranstaltungen, die an den Hochschulen durchgeführt werden („Schnupper"-Angebote, Workshops), aber auch Bildungsmessen eingegangen werden. Es folgt ein Einschub zum „Ansetzen in der Bildungskette", der das (gewünschte) Zusammenspiel der Bildungsebenen im Hochschulzugang thematisiert, bevor im Weiteren eigens auf

Schulbesuche (Hochschulmitarbeitende, die an die Schulen gehen) und bestehende Kooperationen mit Schulen eingegangen wird. Schließlich wird die Pädagog*innenbildung behandelt, die verstärkt als eine Handlungsoption der Hochschulen gesehen wird, in andere Bildungsbereiche hineinzuwirken.

3.1.1 Veranstaltungen an Universitäten und Hochschulen: „Schnuppern", Workshops, Kurse

An den Universitäten und Hochschulen wird ein breites Spektrum an Veranstaltungen und Initiativen gesetzt. Die Outreach-Aktivitäten fokussieren stark auf den MINT-Bereich, in dem die Hochschulen mit teils sinkenden Studierendenzahlen bzw. einem niedrigen Frauenanteil konfrontiert sind. Gerade an Technischen Universitäten und Hochschulen werden hier Schwerpunkte gesetzt und innovative Ansätze verfolgt.

Der **Mitmach- bzw. interaktive Werkstattcharakter** der verschiedenartigen Formate wird betont. So werden für Kinder und Jugendliche „Maker Days" (z.B. TU Graz) oder Laborbesuche (z.B. JKU Open Lab) angeboten. Teils wurden permanente Räumlichkeiten (z.B. „Zirkus des Wissens" der JKU – privat finanziert) installiert, teils werden Veranstaltungen durchgeführt, wie etwa das „Fest der Bildung: Wissensdurst" an der FH Campus 02, das Vorlesungen, Laborbesuche und Werkstätten umfasst. Auch Wettbewerbe werden ausgeschrieben, wie etwa die „Styrian Challenge" der FH Campus 02, im Rahmen derer Schüler*innen aus Handelsakademien Ideen zum ‚Arbeitsplatz von morgen' entwickeln. Das vom OeAD getragene Format „Young Science" wird ebenfalls als Outreach-Aktivität angeführt.

„Tage der offenen Tür" oder „Open Days" werden vielfach durchgeführt; TU Wien und PPH Augustinum beabsichtigen allerdings, das Format weiterzuentwickeln. Von vielen Universitäten und Hochschulen wird auch die „Lange Nacht der Forschung" o.ä. eingemeldet.

Das Format der **Kinderuni** wird ebenfalls vielerorts ein- bzw. umgesetzt. Das (ursprüngliche) Konzept sieht im Wesentlichen vor, dass Kinder bestimmter Altersgruppen den Campus bzw. speziell für sie gestaltete Vorlesungen besuchen können, um so Universität zu erleben. Das Konzept wurde sukzessive um interaktive Workshops und neue Outreach-Formate (z.B. KinderUni2go) erweitert (z.B. Universität Wien, Universität Innsbruck). Auch individuelle Schnupper-Angebote (z.B. „UniErleben" ein Schnuppertag für Einzelpersonen an der Universität Graz) wurden einberichtet.

Zu weiteren Outreach-Formaten in der Wissenschaftskommunikation zählen **Sommerkurse** bzw. „Sommerhochschulen", d.h. Workshops für Kinder und Jugendliche in den Schulferien, oft mit Schwerpunkt auf Programmierkenntnisse („Coding") oder Robotik. Zu nennen ist etwa die Beteiligung am OeAD-Programm „Science Holidays" oder Ferienspiele, um Interesse bei Kindern und Jugendlichen für Forschung und Wissenschaft zu wecken. Die PH Niederösterreich kooperiert mit IST Austria im Rahmen eines Sommercamps für 6 - 10Jährige. Das Science Camp der Veterinärmedizinischen Universität Wien bietet Schüler*innen zwischen 16 und 19 Jahren „die Gelegenheit, das Campusleben kennenzulernen und die Themenbereiche der Veterinärmedizin gemeinsam mit Wissenschaftler*innen und Tierärzt*innen zu erkunden". Die FH Campus 02 und die TU Graz bieten Ferialpraktika für Schüler*innen an.

Viele dieser Programme stehen nicht in unmittelbarem Bezug zur sozialen Dimension. Häufig werden die genannten hochschuleigenen Outreach-Veranstaltungen (Tage der offenen Tür, Kinderuni, Lange Nacht der Forschung etc.) vor allem von bereits hochschul-affinen Kindern (bzw. deren Eltern) wahr- und angenommen [Good Practice Universität].

Es wird daher versucht, Zielgruppen gezielter anzusprechen bzw. im Outreach stärker auf unterrepräsentierte Gruppen zu fokussieren. Teils wird in der **Zielgruppenorientierung** Ausbaupotential gesehen [Good Practice Universität].[30] Folgende Initiativen wurden einberichtet, die (in Ergänzung zu anderen Angeboten) gezielt unterrepräsentierte Gruppen (v.a. Mädchen im MINT-Bereich sowie bildungsfernere Schichten) ansprechen:

Neben der Teilnahme am vom OeAD getragenen „Girls Day" und den Aktivitäten im Rahmen des FIT-Programms (s. dazu Exkurs: Frauen in MINT), richten sich mehrere Formate an **Frauen in MINT**. FemMINT ist eine „Girls only Führung" bei den Open Days der FH Technikum Wien. An der TU Graz werden mit „CoMaed" Computerkurse für Mädchen in den Sommermonaten sowie eine „Girls Coding Week" angeboten. Die FH St. Pölten führt ein ähnliches Programm durch („Coding is female"), das Programmier-Workshops für Schülerinnen, und weitere Veranstaltungen vorsieht, darunter „Black Hoodie", ein Reverse Engineering Bootcamp für Frauen. Die Kooperation der TU Wien mit dem Verein „Monsterfreunde" richtet sich an Volksschulkinder (insbesondere Mädchen), um ihnen zu vermitteln, dass Technik „cool" ist.[31] An der TU Wien gibt es auch eine Mentoring Kooperation mit der MJÖ Muslimische Jugend Österreich, bei der junge, technikbegeisterte oder bereits studierende Frauen von TU-Frauen begleitet werden [TU Wien]. Die Universität Linz arbeitet an der Konzeption eines Projekts für Kindergartenkinder, das „Themen der Geschlechtergerechtigkeit mit Berufswünschen und den Schwerpunkten Naturwissenschaft und Technik kombiniert" [Universität Linz].

Darüber hinaus werden auch **bildungsfernere Schichten** bzw. besondere Einzugsgebiete gezielt adressiert. Die Universität Wien erreicht mit der „kinderuni2go" – einem Angebot von Forschungsnachmittagen (mit über 1000 „Wissenschaftskarten mit Experimenten zum Mitnehmen") in Parks in sozial benachteiligten Wiener Gemeindebezirken – besonders Kinder mit Migrationshintergrund (von 2.200 teilnehmenden Kindern im Sommer 2020 mehr als 2.000 mit Migrationshintergrund). Online-Formate (250 Beiträge von Wissenschaftler*innen in Form von Videos, Podcasts und Quizzes) haben auch zu einer Erhöhung der teilnehmenden Kinder aus den Bundesländern geführt. Überdies „besuchten mehr als 100 Kinder, die in

[30] „Es gibt einzelne Fachbereiche, Psychologie z.B., die haben eigene Outreachprogramme für Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern, auch mit Migrationshintergrund, aber das gibt es natürlich nicht flächendeckend, da könnte man noch mehr ausbauen" [Good Practice Universität].

[31] In einem „Minibuch" erleben die Monsterfreunde gemeinsam mit ‚echten' TU Angehörigen (darunter Rektorin und Vizerektorin) ein Abenteuer an der TU Wien. 2021 wurde ein Malwettbewerb für Volksschulkinder der 4. Klasse ins Leben gerufen, Kinder sollten sich mit ihrer Zukunft auseinandersetzen und Dinge erfinden, die das Leben besser machen" [TU Wien].[32] Ausdrücklich in der Erhebung: FH Gesundheitsberufe OÖ, FH Campus 02, PH NÖ, Uni Graz, Veterinärmedizinische Universität, Kunstuniversität Graz, Medizinische Universität Graz, TU Wien, Universität Wien, Universität Klagenfurt, Universität Graz, Montanuniversität Leoben

Sozialeinrichtungen betreut wurden, in den Sommerferien das Hauptgebäude der Universität Wien für einen Forscher*innentag“ [Universität Wien]. Das Floridsdorfer Ferienspiel der Veterinärmedizinischen Universität ist ebenfalls ein spezifisches lokales Outreach-Format.

An der Kunstuniversität Linz werden Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zum Tag der offenen Tür eingeladen und erhalten ein spezielles Angebot an Führungen während des Rundgangs [Kunstuniversität Linz]. Der „Young Campus“ an der Fachhochschule Sankt Pölten adressiert Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Elternhäusern im Workshop-Format [FH St. Pölten]. Die PH Salzburg hat die Maßnahme „We want you“ - eine Informationsveranstaltung, die sich an Schüler*innen mit Migrationshintergrund richtete – eingestellt, aber Informationen für alle Maturant*innen intensiviert [PH Salzburg].

Der Workshop 'So gelingt ein WU-Studium!' richtet sich explizit an „jene, die als Erste in ihrer Familie studieren“ [WU Wien] und wird im Rahmen des WU Bachelor’s Day (Informationsveranstaltung für Studieninteressierte) veranstaltet und in Zusammenarbeit mit der AK Wien angeboten. Im Rahmen des „Sindbad Mentoring“, das von der TU Wien mitgetragen wird, werden „13-15-jährige Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten mit Studierenden oder jungen Berufstätigen über einen etwa einjährigen Zeitraum miteinander in Berührung gebracht“, um wechselseitige Barrieren abzubauen [TU Wien].

Weitere Veranstaltungsformate, Symposien und Festivals sowie die **Zusammenarbeit mit NGOs** (z.B. mit dem Mädchenzentrum Klagenfurt [Universität Klagenfurt], dem sozial inklusiven Musikprojekt „Superar“ [Musik und Kunst Privatuniversität Wien] oder z.B. Caritas, Rotes Kreuz, Österreichischer Verband der Naturparke, Coder-Dojo [PPH Burgenland] werden ebenfalls angeführt.

Festzuhalten ist, dass Outreach-Aktivitäten sich stark auf Kinder und Jugendliche konzentrieren und nicht auf Gruppen wie ältere, berufstätige bzw. allenfalls Studieninteressierte auf dem zweiten Bildungsweg, was von den befragten Interessensvertretungen [WKÖ, AK] kritisiert wird. Auch Personen mit Behinderung oder Beeinträchtigung werden selten über Outreach-Maßnahmen angesprochen.

Um den Workshop-Charakter mit intensiver Betreuung zu gewährleisten, ist die Reichweite bzw. Ausweitung („**Scalability**“) dieser Veranstaltungen zumeist begrenzt. Die Teilnehmer*innenzahl bewegen sich im zwei-, allenfalls dreistelligen Bereich. Die Möglichkeit einer (flächendeckenden) Ausweitung hängt von der Größe und den Ressourcen der einzelnen Hochschulen ab. Mit der Ausweitung etwa über Online-Formate sinkt gleichzeitig die Möglichkeit intensiverer Betreuung (z.B. enger Austausch mit Lehrenden in Workshops).

Stärkere Breitenwirkung bei gleichzeitig intensiver Betreuung zu erzielen, bleibt eine Herausforderung. Ein innovativer Ansatz, dieser Herausforderung zu begegnen, wurde an der Montanuniversität Leoben gesetzt, die ein Konzept zur Erhöhung von MINT-Studienanfänger*innen (in Verlängerung des Vorgängerprogramms School@MUL) entwickelt hat:

Good Practice: Das Lehr-Lern-Labor der Montanuniversität Leoben

Das in Kooperation mit der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum entwickelte Konzept sieht die Einrichtung eines permanenten Lehr-Lern-Labors an der Universität mit eigens für Kinder und Jugendliche eingerichteten Laborräumlichkeiten vor. Schulklassen experimentieren einen Vormittag lang angeleitet an Stationen. Dafür werden vor- und nachbereitende Lernunterlagen (auch für die begleitenden Lehrer*innen, die ebenfalls zur Zielgruppe gehören) zur Verfügung gestellt. Die Montanuniversität Leoben gibt an, bei der Entwicklung didaktischen Materials für Volksschulkinder auf die Expertise der Privaten Pädagogischen Hochschule angewiesen gewesen zu sein.

Die Abwicklung der Labortage erfolgt einerseits durch Mitarbeiter*innen der beiden Hochschulen, vor allem jedoch werden die Schüler*innen von Studierenden der PPH Augustinum und der Montanuniversität Leoben angeleitet. Die Studierenden fungieren als Role Models (v.a. weibliche Technikstudierende). Die Zusammenarbeit zwischen Technik- und Pädagogikstudierenden wird als fruchtbar geschildert. An der PPH Augustinum ist die Mitwirkung an dem Programm darüber hinaus Teil eines Wahlpflichtfachs, wird also als Lernergebnis angerechnet.

Die Nachfrage der Schulen übersteigt das Terminangebot. Die Rückmeldungen der Schulen sind sehr positiv, da auch der Schulunterricht konkret unterstützt werde (etwa im Bereich Sachunterricht). Eine eigene Bewerbung des Angebots war nicht notwendig, der Zulauf habe sich über Mundpropaganda ergeben: Es war „schon im ersten Jahr ein absoluter Selbstläufer".

Breitenwirkung wird durch den höheren Durchlauf von zahlreichen Schulklassen während des Jahres ermöglicht. Durch die permanenten Räumlichkeiten und das zur Verfügung stehende didaktische Instrumentarium sinkt der Organisationsaufwand, während die Qualität der Laborexperimente (bzw. die Intensität des Erlebnisses für die Schüler*innen) steigt.

Ziel der Maßnahme ist neben der Förderung von MINT-Kompetenzen, vorhandene Hemmschwellen abzubauen und ein Naheverhältnis zur Universität herzustellen, „damit, wenn man später vielleicht vor dieser Berufsentscheidung oder Ausbildungsentscheidung steht, […] irgendwo das Gefühl verankert bleibt, dort war ich willkommen".

Für ältere Schüler*innen finden zusätzlich Besuche der Lehrstühle (der „echten" Laboreinrichtungen an der Montanuniversität Leoben) statt. Das Programm wird in Richtung „Robotik" ausgeweitet. Um die Wirksamkeit des Programms zu überprüfen, erfolgt ein Monitoring der Teilnahme durch Befragung der Studienanfänger*innen. Das Programm ist aus einem drittmittelgeförderten Projekt entstanden. Aufgrund der hohen Nachfrage und positiven Resonanz der Schulen sind die Hochschulleitungen in der Folge dazu übergegangen, personelle und räumliche Ressourcen für den Ausbau und die Weiterführung zur Verfügung zu stellen und das Programm fix zu verankern.

Als ähnliches Format ist auch das Open Lab der Universität Linz zu erwähnen, ein Mitmachlabor („cool chemistry") für Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 15 Jahren [Universität Linz]. Auch im Rahmen von WU@School können Schulklassen nach Anmeldung für einen Tag die Wirtschaftsuniversität Wien besuchen und kennenlernen [WU Wien]. WU@School sieht sowohl Veranstaltungen für Schulklassen am Campus als auch Besuche von Mitarbeitenden an Schulen vor (vgl. Kapitel 3.1.3 Schulbesuche).

Zahlreiche Universitäten und Hochschulen erwähnen zudem, auf **Bildungsmessen** bzw. Berufs- und Studienmessen vertreten zu sein.[32] Die Medizinischen Universitäten streichen den gemeinsamen Auftritt auf Studieninformationsmessen zur Information und Beratung zum MedAT-Aufnahmeverfahren heraus. Teilweise werden Studierende als Peer-Berater*innen auf die Messen mitgenommen [Universität Klagenfurt, Universität Graz]. Manche Hochschulen geben explizit an, die „Info-Teams", d.h. die Berater*innen auf den Bildungsmessen, hinsichtlich Alter, Geschlecht oder Herkunft „divers zu besetzen, damit sich möglichst viele Zielgruppen angesprochen fühlen" [FH Campus 02, Montanuniversität Leoben].

Darüber hinaus übernimmt die **ÖH** im Bereich Outreach und Beratung eine wichtige Rolle. Ein Interviewpartner betont die enge Kooperation zwischen Universität und Hochschüler*innenschaft an seiner Universität.[33] Das ÖH-Programm „**Studieren Probieren**" bietet Studieninteressierten - begleitet von Studierenden - „die Gelegenheit, einen Tag in das Wunschstudium an teilnehmenden Universitäten zu schnuppern" [ÖH]. Die Teilnahme an diesem Programm wird auch von einigen Hochschulen angegeben (z.B. FH Campus 02, MCI Management Center Innsbruck).

Zur **Wirksamkeit von Outreach-Programmen** in Bezug auf die Gewinnung unterrepräsentierter Gruppen im Hochschulzugang liegen nur sehr begrenzt Evaluierungen vor, weil viele diesbezügliche Programme erst kürzlich eingerichtet wurden und der Übertritt der ersten Kohorten noch aussteht [Good Practice Universität]. Teilweise wird jedoch bereits dazu übergegangen, im Rahmen der Zulassung unter Studienanfänger*innen zu erheben, inwieweit Kontakt zu bzw. eine Teilnahme an Outreach-Programmen stattgefunden hat, um die Wirksamkeit der Maßnahmen abbilden und nachvollziehen zu können (z.B. Akademie der bildenden Künste Wien, Montanuniversität Leoben). An einer anderen Universität wird ein breites Outreach-Programm, das u.a. Schulbesuche bzw. Schnupper- und Projekttage vorsieht, einem Monitoring unterzogen: „Das Programm zeigt eine gute Wirkung, wir haben die ersten Absolvent*innen und die haben relativ rasch abgeschlossen" [Diversitätsmanagement Universität]. An der TU Graz wurden die MINT-Aktivitäten für Kinder und Jugendliche im WS 2018/19 evaluiert (Frauenförderungsmaßnahmen FIT, T³UG und CoMaed sowie von den Instituten eigenständig gesetzte, dezentrale Maßnahmen wie Maker Days u.a.) [TU Graz].[34]

[32] Ausdrücklich in der Erhebung: FH Gesundheitsberufe OÖ, FH Campus 02, PH NÖ, Uni Graz, Veterinärmedizinische Universität, Kunstuniversität Graz, Medizinische Universität Graz, TU Wien, Universität Wien, Universität Klagenfurt, Universität Graz, Montanuniversität Leoben

[33] „Outreach ist de facto zu einem gewissen Grade ausgelagert, auch die Studienberatung findet sehr stark in unserem ÖH-Beratungszentrum statt, […] es ist eine offizielle Kooperation, die ÖH geht in die Schulen, Messen sind glaub ich aufgeteilt, oder es gehen beide, also sowohl Studienabteilung und ÖH, aber Programme wie Studieren probieren, Studieren recherchieren, zwei erfolgreiche Programme unseres [des ÖH-] Beratungszentrums, da finanziert die Uni mit." [Good Practice Universität]

[34] Ergebnisse der Evaluierung wurden nicht übermittelt.

3.1.2 Ansetzen in der Bildungskette: Schulen, Hochschulen und die Struktur des Bildungssystems

> *„Also ich glaube, man muss früher ansetzen, die Hochschule allein wird es nicht schaffen." [Hochschulleitung Universität]*

In Bezug auf den Handlungsspielraum von Universitäten und Hochschulen zur Erhöhung des Anteils unterrepräsentierter Gruppen im Hochschulzugang wurde stark angemerkt, dass bereits früher in der Bildungskette, im schulischen und vorschulischen Bereich, maßgebliche Weichen gestellt werden. Es wird auf prägende (frühkindliche) Sozialisationsprozesse sowie die Struktur des Bildungssystems, von den Kindergärten aufwärts,[35] verwiesen, die die Wirkmöglichkeit von an Hochschulen gesetzten Maßnahmen beschränken.[36] Aus allen Hochschulsektoren wird daher die Notwendigkeit, früher in der Bildungskette anzusetzen, betont.[37]

> *„Es wäre wünschenswert, den Prozess früher zu starten, bereits in den Kindergärten und Schulen. […] Der Prozess zur sozialen Dimension sollte BMBWF-seitig an Schulen und Kindergärten mehr forciert werden." [Veterinärmedizinische Universität]*

Dennoch wird die eigene Verantwortung nicht ausgeklammert.[38] Mehrfach wird seitens der Hochschulen der Wunsch nach intensiverer Kooperation mit Schulen geäußert.[39] In der Zwischenevaluierung haben sich zwei wesentliche Handlungsansätze bzw. Steuerungsoptionen für Universitäten und Hochschulen im Zugang ergeben: einerseits die Anregung einer geschlossenen, gemeinsamen Vorgehensweise über alle Bildungsstufen hinweg, andererseits, über die Pädagog*innenbildung (mittelbaren) Einfluss auf vorlaufende Bildungserfahrungen zu nehmen (vgl. Kapitel 3.1.4 Pädagog*innenbildung).

Die Notwendigkeit einer kohärenten Vorgehensweise und stärkeren Koordination aller Bildungsstufen wird stark und mehrfach sowohl von Seiten der Universitäten, Fachhochschulvertreter*innen und Pädagogischen

[35] Angemerkt wird u.a. die im internationalen Vergleich frühe Bildungsentscheidung im Alter von 10 Jahren [Externer Experte, externer Experte, Diversitätsmanagement Universität]. Aus vorliegenden Bildungsverlaufsdaten zeigt sich: „Die Selektion beginnt in der Schule" [Externer Experte]. Auch die Aufwertung bzw. ein Ansetzen bereits in der Elementarpädagogik wird für notwendig erachtet [Diversitätsmanagement PH, Hochschulleitung Universität, Hochschulleitung PU, Hochschulleitung FH, externer Experte, externer Experte].

[36] „Die Initiativen des Ministeriums zur sozialen Dimension sind somit ein Feigenblatt, das mehr oder weniger wirkungslos bleiben wird. Um in diesem Bereich wirklich etwas zu erreichen, müsste im Bildungssystem viel früher angesetzt werden und nicht erst bei den Universitäten." [Kunstuniversität Linz]

[37] Hochschulleitung Universität, Hochschulleitung Universität, Hochschulleitung Universität, Hochschulleitung FH, Diversitätsmanagement FH, Diversitätsmanagement PH, Hochschulleitung PU, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Akademie der bildenden Künste, Kunstuniversität Graz, Kunstuniversität Linz, Veterinärmedizinische Universität, Kunstuniversität Graz, Universität Innsbruck, Universität Wien, MCI Management Center Innsbruck.

[38] „Nichtsdestotrotz sind wir zur Überzeugung gelangt, dass wir einen positiven Einfluss haben können" [Hochschulleitung Universität]

[39] „Der wesentliche Treiber der sozialen Dimension in der Hochschulbildung ist die vorlaufende Handhabung im Bereich der schulischen und vorschulischen Einrichtungen. In vielen Bereichen finden sich die Universitäten mit einem bereits ‚leergefischten Teich' konfrontiert. Hier wäre eine intensivere Kooperation/Zuarbeit zu wünschen." [Universität Innsbruck]

Hochschulen sowie der Hochschulleitung einer Privatuniversität betont:[40] „Es geht darum, diese Kinder aus weniger privilegierten Familien zu erreichen und diese Kinder zu begeistern, und da braucht es einerseits die Schulen, andererseits die Universitäten und das Zusammenspiel des Miteinanders“ [Hochschulleitung Universität]. Die Akademie der bildenden Künste Wien wünscht eine „bessere Koordination der Bildungskette“ und weist auf die Notwendigkeit einer ganzheitlicheren Sicht auf den Hochschulzugang hin.[41] Die Hochschulleitung einer anderen Universität kann sich ein akkordiertes Vorgehen aller Bildungsstufen im Sinne eines „nationalen Projekts“ vorstellen:

> *„[…] solange das Universitäten als Eigeninitiative zu leben haben […] wird das niemals die Dimension erreichen, die man erzielen könnte, wenn man wirklich eben bei der Elementarpädagogik beginnt und das als konsekutive Bildungsinformationsschiene sieht […]. Wenn es gelingen kann, so ein nationales Projekt aufzusetzen, wo wir von jeder Seite frischen Wind bekommen und das wirklich ein durchdachtes Vorgehen für jedes Bildungsniveau ist, das wäre in meinen Augen die attraktivste Variante.“ [Hochschulleitung Universität]*

In der Erhebung wurde etwa auf bereits bestehende Kooperationen mit den Bildungsdirektionen der Länder hingewiesen, die durchwegs positiv bewertet wurden [Hochschulleitung Universität, Good Practice Universität, Universität Graz, FH Campus 02]. Hinweise, wie eine stärkere Verzahnung der Bildungskette konkret funktionieren könnte bzw. Ideen zur engeren Zusammenarbeit der Bildungsstufen könnten sich darüber hinaus auch aus bereits bestehenden Schulkooperationen ergeben, die im Folgenden dargestellt werden.[42]

3.1.3 Schulbesuche und Schulkooperationen

Die überwiegende Mehrheit der Universitäten und Hochschulen erwähnt Schulbesuche bzw. Informationsveranstaltungen an Schulen zur Vorstellung des Studienangebots. Teils handelt es sich um Präsentationen und Gesprächsrunden, teils werden dabei Workshops oder andere interaktive Formate

[40] „Ich denke auch, dass das nur ein Zusammenspiel sein kann von wirklich allen Bildungsinstitutionen, von der frühkindlichen Bildung an, wenn wir erst [bei den Hochschulen] ansetzen, dann, ja, wird es schwierig“ [Diversitätsmanagement FH]; „Dass hier stringent bereits bei der Elementarpädagogik, also wirklich in der frühen Bildung begonnen wird, den Fokus auf Bildungsgerechtigkeit zu legen, weil je stringenter und verlässlicher das von Beginn implementiert wird, desto weniger Ausgleich im Sinne von diversitätssensibler Chancengerechtigkeit braucht es später, aus der Retrospektive“ [Diversitätsmanagement PH].

[41] „Verbesserungsvorschlag: gemeinsame Sicht der Bildungssysteme Schule/Hochschule stärken“ [Akademie der bildenden Künste Wien].

[42] Allenfalls könnten auch Erfahrungen aus einem Spezialgebiet, in dem eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen bereits stattfindet, Hinweise liefern: So verweist die Universität für Bodenkultur auf „Bemühungen der gesamten agrarischen Bildung von den Land- und Forstwirtschaftlichen (Höheren) Schulen bis zur Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und deren Absolvent*innen“ und der Universität für Bodenkultur, die dazu beitragen würden, ihre Bekanntheit im ländlichen Raum „aufrechtzuerhalten“ [Quelle: Universität für Bodenkultur, Begleitgespräche zur Leistungsvereinbarung].

eingesetzt. Einige Hochschulen geben ausdrücklich an, Schulbesuche ausbauen zu wollen [Akademie der bildenden Künste, FH Kärnten, FH Gesundheitsberufe OÖ, PH Kärnten].

Seitens der Hochschulleitung einer Pädagogischen Hochschule werden Schulbesuche als wirksam beschrieben, sie seien allerdings mit erheblichem Zeitaufwand verbunden.[43] Wesentlich sei ein Setting, in dem Studierende und Lehrer*innen, darunter Quereinsteiger*innen oder Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, als **Role Models** einbezogen werden und „aus Sicht der Hochschule, aus Sicht der Lehrer*innen aus dem Beruf und aus Sicht der Studierenden berichtet" wird [Hochschulleitung PH]. Role Models werden ebenfalls im Projekt „Be first" der Universität Klagenfurt eingesetzt. Studierende, die selbst als erste in ihrer Familie ein Studium aufgenommen haben, gehen an Schulen, stellen sich den Fragen der Schüler*innen und übernehmen im Weiteren als Mentor*innen eine Unterstützungsfunktion im ersten Semester an der Universität (s. ausführlicher Infokasten in Kapitel 4.1.4 Mentoringprogramme). An der Universität Graz werden Schulbesuche vom Team „4students" mit Peer-Berater*innen, darunter auch First Generation Students, durchgeführt.

Hinsichtlich der **Auswahl von Schulen** wird an der Medizinischen Universität Graz versucht, gezielt Schulen bzw. Einzugsgebiete anzusprechen, die im Zugang bislang unterrepräsentiert sind. Besuche werden dort intensiviert, wo sich die Einwohner*innenverteilung bei den Teilnehmer*innen im Medizin-Aufnahmeverfahren nicht wiederfindet [Medizinische Universität Graz]. Outreach-Aktivitäten werden hier über ein Monitoringverfahren gesteuert (in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion Steiermark).

Mehrere Hochschulen fokussieren auf Schulbesuche im ländlichen Raum (z.B. die Programme VetmedRegio, Science goes School in Kooperation mit dem Land Niederösterreich, VetFarm der Veterinärmedizinischen Universität oder der „Talente Scout" der Universität Innsbruck, der abgelegenere Regionen aufsucht; auch: UMIT Tirol). Um die Reichweite v.a. in ländlichen Regionen zu erhöhen, wird vielfach auch auf mobile Formate (On Tour, Roadshows, Popup University etc.) gesetzt, in denen zumeist mit Schulen zusammengearbeitet wird (z.B. Universität Innsbruck, Veterinärmedizinische Universität, Montanuniversität Leoben).

Teils wird die soziale Zusammensetzung bei der Auswahl von Schulen berücksichtigt, um insbesondere Studierende der ersten Generation zu erreichen [Good Practice Universität]. Die TU Wien und die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien arbeiten mit Wiener „Brennpunktschulen" zusammen.[44] An der

[43] „Diese Schulbesuche sind aus unserer Erfahrung, ehrlich gesagt, das Marketinginstrument Nummer 1. Als ich das zum ersten Mal gemacht habe, wurde eine Steigerung im Primarbereich von 44% und im Sekundarbereich von 26% nur durch den Schulbesuch erreicht. Aber da besuchen Sie alle höheren Schulen, das können Sie nur in einem kleinen Bundesland machen und das ist auch ein sehr erheblicher Zeitaufwand." [Hochschulleitung PH]

[44] Die TU Wien versucht in der Zusammenarbeit mit einer Wiener Volksschule vor allem Mädchen aus bildungsferneren Schichten den Zugang zu technischen Themen zu ermöglichen (u.a. kostenlose Teilnahme an einer TU-Sommerbetreuungswoche mit einem technischen Schwerpunkt) [TU Wien]. An der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien unterrichten Lehramtsstudierende im Rahmen der Nachmittagsbetreuung an Wiener „Brennpunktschulen": „Wie wichtig die Zusammenarbeit mit der Schule ist, beweist die Tatsache, dass es in vielen

Kunstuniversität Linz wurde Kontakt zu Schulen hergestellt, „um Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten, solche, die keine Matura anstreben und Migrant*innen“ anzusprechen [Kunstuniversität Linz]. Zudem wurde dort ein mobiles Atelier für die Arbeit in Schulen eingerichtet.

Einige Hochschulen adressieren inhaltlich nahestehende Schulen (z.B. FH Kärnten, Lauder Business School), spezifische **Schultypen** oder je nach Studiengang unterschiedliche Schulformen. Die FH Campus 02 achtet dagegen auf eine gleichmäßige Verteilung von Schultypen (rund 60 Informationsveranstaltungen jährlich in der Sekundarstufe II an Fachschulen, AHS, Berufsschulen, BMHS) und bietet im Rahmen von „Innoschool“ ein Workshopangebot für steirische Schulen an.

An der WU Wien besteht zusätzlich zu anderen Schulkooperationen eine eigene Programmschiene für Mittelschulen.[45] Es ist dies die einzige eingemeldete Maßnahme, die diesen Schultyp explizit adressiert. Darüber hinaus wird dort in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems im Changemaker-Programm Entrepreneurship Education an Wiener Volksschulen gebracht. Beteiligte Studierende der WU Wien können Praxiserfahrung in der Durchführung des Workshops und eines „Markttags“ sammeln und sich 2 ECTS als freies Wahlfach anrechnen lassen [WU Wien]. Die KPH Wien/Krems unterstützt WU-Studierende im Umgang mit Kindern bzw. in der didaktischen Umsetzung.

An der FH Technikum Wien erfolgt eine engere Verschränkung von Schule und Hochschule im Rahmen von Schulpartnerschaften mit Hertha Firnberg Schulen. Schüler*innen erhalten einmal in der Woche Unterricht in den Räumen der Fachhochschule, außerdem unterrichten FH-Lektor*innen naturwissenschaftliche Fächer an den Schulen. Die Jugendlichen können ihr Pflichtpraktikum an der Fachhochschule absolvieren und auch bei Themen für die Diplomarbeiten der Abschlussklassen kooperieren die Bildungseinrichtungen. Das Programm soll „die Hürden zwischen Sekundarstufe und tertiärem Bildungssektor senken […] und vor allem Mädchen für ein technisches Studium begeistern“ [Quelle: Website FH Technikum Wien].

In manchen Fällen erfolgte eine **Verstetigung der Zusammenarbeit mit Schulen**, entweder durch „Kooperationsschulen“ (z.B. Universität Klagenfurt, WU Wien) oder Services, wie eine Sammeldatenbank an Ansprechpersonen für Schulen [TU Graz]. Teils besteht eine langjährige Zusammenarbeit und vertrauensvolle Kommunikation, die essentiell sei [Good Practice Universität].[46] Weiters werden Unterlagen für Bildungsberater*innen zur Verfügung gestellt (z.B. „Bildungsberater*innen-Mappe“ [BOKU], Studienhandbuch [TU Wien]), bzw. ein „Highlight-Folder für Schulen“ inkl. buchbarem Vermittlungspaket

Klassen keine Kinder mehr gibt, die ein Instrument lernen.“ Die Beschaffung von Musikinstrumenten für die Jugendlichen stellte dabei Herausforderung dar [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien].

[45] „In Kooperation mit Teach for Austria im Rahmen der Initiative Horizons veranstaltet die WU regelmäßig Projekttage, an denen Schüler*innen aus Neuen Mittelschulen einen Vormittag an der WU verbringen. Sie besuchen Workshops zu den Themenkreisen Wirtschaft und unternehmerisches Denken, nehmen an einem Campusrundgang teil, stärken sich bei einer Jause und lernen zum Abschluss einen Professor oder eine Professorin der WU kennen. Pro Jahr besuchen rund 300 Schüler*innen aus 10 Mittelschulen unsere Projekttage“ [WU Wien].

[46] „Es ist eine sehr gute Vertrauensbasis da, so dass sie [die Schulen] sich klar waren, dass es da jetzt nicht um irgendwelche Marketingmaßnahmen geht, sondern wirklich darum, den Schüler*innen bei dem nächsten Schritt nach der Matura gut behilflich zu sein“ [Good Practice Universität].

[Universität Mozarteum Salzburg] erstellt. Als Beispiel für eine institutionelle Verfestigung von Outreach-Aktivitäten lässt sich auch „Akademie geht in die Schule“ der Akademie der bildendenden Künste Wien nennen, wo u.a. „Beziehungen zu Schulen und außerschulischen Institutionen hergestellt und somit aktive und wachsende Netzwerke geschaffen“ werden. Ursprünglich als HSRM-Drittmittelprojekt durchgeführt, wurde die Maßnahme als „Koordinationsstelle“ an der Akademie fix verankert, die laufend evaluiert und weiterentwickelt wird [Akademie der bildendenden Künste Wien].

Berührungspunkte zwischen Schulen und Hochschulen ergeben sich auch im Bereich der an AHS und BHS erforderlichen „**Vorwissenschaftlichen Arbeit**“ bzw. „Diplomarbeit“. Das Heranführen an das wissenschaftliche Arbeiten, das im weiteren Studienverlauf essenziell ist, kann besonders für Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern eine große Herausforderung darstellen, wie eine Interviewpartnerin bemerkt: „Die vorwissenschaftliche Arbeit ist ein ganz großer Knackpunkt. […] Für First Generation Studierende wäre das Thema Umgang mit der vorwissenschaftlichen Arbeit eine große Hilfe.“ [Good Practice Universität]. Sie schlägt in diesem Bereich auch die stärkere Einbeziehung von Universitätsangehörigen, v. a. von Studierenden als Peers vor. Ihrer Meinung nach wären an sie auch „peinliche“ Fragen im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Arbeiten leichter zu richten als an Lehrkräfte, die die Arbeit später beurteilen [Good Practice Universität].

Die FHWien der WKW hält als „Bildungspartnerin“ für Schulen einen Workshop an einer 7. Klasse zum Thema „Richtig recherchieren“ ab, in dem der „Erwerb von Grundkompetenzen für die Recherche zur Vorwissenschaftlichen Arbeit im Fokus“ steht [FHWien der WKW]. An der WU Wien werden Erklärvideos zur Erstellung der VWA online angeboten [WU Wien].

3.1.4 Eltern als Zielgruppe

Im Zusammenhang mit Bildungslaufbahnen kommt dem Elternhaus eine maßgebliche Rolle zu. In der Erhebung wird die Bedeutung (früh)kindlicher Sozialisationserfahrungen bzw. familiärer Prägungen seitens der Hochschulen betont. Insbesondere die Kunstuniversitäten weisen auf die „lange Lernhistorie“ [Kunstuniversität Graz] bzw. den Einfluss „familiären Erbes“ [Diversitätsmanagement Universität] hin, wobei ersteres für das Aufnahmeverfahren erforderlich und zweiteres dafür überaus hilfreich ist.[47]

Nicht zuletzt auch First Generation Students selbst thematisieren den Einfluss, den das Elternhaus auf Bildungsentscheidungen hat, teils bestünden auch Abwehrhaltungen: Ein Studierendenvertreter, der als erster in seiner Familie studiert, gibt an, dass die Entscheidung zu studieren von seinen Eltern „nicht

[47] „Outreach Arbeit ist für uns ein ganz zentrales Thema. […] Wie es an Musikuniversitäten ausschaut, da sind meist die gehobenen bürgerlichen Verhältnisse, die sich bei uns wiederspiegeln, und das finde ich eigentlich unter dem Aspekt Chancengleichheit auch sehr problematisch; man muss dort ansetzen, wo früh Entscheidungen getroffen werden, dass jemand ein Musikinstrument lernt. […] Einen Platz an der Musikuni bekommt man meist nur, wenn man sich viele Jahre mit einem Instrument beschäftigt hat. Man baut auf einem Selektionsprozess auf, der in der Kindheit beginnt. Es bewerben sich sehr oft Studierende, die aus bürgerlichen Musiker*innenfamilien kommen, in denen Wert auf Musik gelegt wird“. [Hochschulleitung Universität]

akzeptiert“ worden ist, somit habe er auch keine (u.a. auch finanzielle) Unterstützung erhalten. Zudem fehle schlichtweg das Verständnis für den Ablauf und die Anforderungen eines Studiums (Prüfungen, Studiendauer), auch könne etwa im Zusammenhang mit dem Verfassen von Texten nicht auf Unterstützung aus der Familie zurückgegriffen werden [Studierendenvertretung Universität].

Es finden sich nur wenige Maßnahmen, die sich in der Informations- und Beratungstätigkeit auf Eltern beziehen. Die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien verweist auf eine Kooperation mit Elternvereinen im Zusammenhang mit dem Ankauf von Musikinstrumenten, das „Studienhandbuch“ der TU Wien ist auch an Eltern gerichtet. Die „elternHOCHschule“ der PH Niederösterreich ist die einzige eingemeldete, breiter aufgestellte Outreach- bzw. Informationsmaßnahme für die Zielgruppe der Eltern. Im Rahmen des Programms werden Workshops, Seminare und Kurse für Eltern und Elternvertreter*innen abgehalten, sowohl am Campus der Hochschule sowie für Elternvereine vor Ort an niederösterreichischen Schulstandorten [PH Niederösterreich]. Darüber hinaus wurde eine interaktive Website für Elternvertreter*innen eingerichtet. Die angebotenen Workshops umfassen beispielsweise auch Inhalte zur Schulwahlentscheidung, fokussieren allerdings nur wenig auf den Hochschulbereich.

3.1.5 Pädagog*innenbildung

„Aber worüber wir uns wirklich intensiv Gedanken machen, ist in der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen.“ [Hochschulleitung Universität]

Von Seiten der befragten Hochschulen (v.a. Universitäten, Pädagogische Hochschulen, teils auch Privatuniversitäten) wird die Pädagog*innenbildung als wichtige Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeit auf den vorhochschulischen Bildungsbereich gesehen. Es geht darum, künftige Lehrkräfte an den Schulen mit einem geeigneten (didaktischen) Instrumentarium auszustatten, um mit vielfältigen Herkünften und heterogenen Bedürfnissen der Schüler*innen (noch) besser umgehen zu können, die eigene Rolle zu reflektieren und allenfalls auch (stärker) ausgleichend wirken bzw. intervenieren zu können. Die Hebelwirkung der Pädagog*innenbildung und die Rolle der künftigen Lehrer*innen als Multiplikator*innen werden hervorgehoben [z.B. Good Practice Universität, Externer Experte]. Eine Hochschulleitung sieht die Pädagog*innenbildung gar als „Steuerungsinstrument“ [Hochschulleitung Privatuniversität].

An den Pädagogischen Hochschulen wird Diversität zunehmend in den Lehrplänen verankert [Diversitätsmanagement PH, Externer Experte]. An der PH Niederösterreich ist Diversität als eigene „Säule“ in die Curricula integriert. Vom Qualitätssicherungsrat Pädagog*innenbildung wird hier noch weiteres Ausbaupotential gesehen.[48] Auch die neu angebotenen Vertiefungen im Bereich der Masterstudien, die sich explizit mit diversitätsbezogenen Themen auseinandersetzen, werden erwähnt [Diversitätsmanagement PH].

[48] QSR (2021): Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat, S. 10.

An der Universität Wien besteht im Lehramtsstudium seit 2016 die „Spezialisierung Inklusive Pädagogik“ (rd. 100 ECTS, und anstelle eines zweiten Unterrichtsfachs oder als Erweiterungsstudium absolvierbar) [Universität Wien].[49] Das Berufsfeld der Absolvent*innen solcher, auch an anderen Universitäten angebotenen Spezialisierungen (z.B. Universität Graz) sei derzeit jedoch dienstrechtlich auf den Einsatz im sonderpädagogischen Bereich bzw. Inklusions- bzw. Integrationsklassen beschränkt, worauf ein externer Experte hinweist: „Wir glauben aber, dass in jeder Schule solche Personen gebraucht werden“. Er schlägt daher vor, derartige Qualifikationen im Dienstrecht der Lehrer*innen zu verankern [Externer Experte].[50] Andererseits betont der Experte auch die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung von Inklusion und Diversität in den bestehenden Lehramts-Curricula, vor allem im Bereich Sekundarstufe Allgemeinbildung, die zum Teil noch stark an Fachdidaktiken orientiert sei [Externer Experte, Hochschulleitung PH].

In mehreren Maßnahmen wird versucht, künftige Lehrer*innen verstärkt für Diversitätsaspekte zu sensibilisieren, dabei wird die mittelbare Wirkung dieser Ansätze auf Schüler*innen hervorgehoben.

Good Practice: „Habitus.Macht.Bildung – Transformation durch Reflexion“ (Universität Graz)

Das Projekt *Habitus.Macht.Bildung* zielt auf die Entwicklung von Habitusreflexivität bei (Lehramts-) Studierenden ab. Durch die Reflexion der eigenen Schul- und Universitätsbiographie sollen diese erlernen, habitusbezogene Bildungserfahrungen einzuordnen und damit der Reproduktion von Chancenungleichheit in ihrer zukünftigen Tätigkeit als LehrerInnen entgegenwirken zu können. Lehramtsstudierende werden als Multiplikator*innen verstanden, die die erlernten reflexiven Strategien in ihrem eigenen Unterricht anwenden und an ihre SchülerInnen weitergeben können.

Im Projekt wurden Theoriekarten und Übungsanleitungen entwickelt, die als OER Lehrenden, in der Weiterbildung Tätigen und allen Interessierten zur Verfügung stehen. Auch Gefühle (wie Scham) und negative Erfahrungen der Studierenden werden explizit zum Thema gemacht. Die entwickelten Theoriekarten „brechen ganz viel an komplexer Theorie auf eine verständliche Sprache herunter, die viel

[49] Das Curriculum „Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung)“ fokussiert zwar auf Beeinträchtigung, umfasst aber auch einen breiteren Ansatz, wie aus dem Folder hervorgeht: „Ein ressourcenorientierter Umgang mit Heterogenität stellt dabei die Grundlage adaptiven Unterrichts und inklusiver Schulentwicklung dar. Dazu gehört auch, dass sich Studierende aktiv für die Gleichstellung von Männern und Frauen einsetzen und dazu entsprechende Methoden für Unterrichts- und Schulsettings erwerben. Studierende lernen auch, dass eine sich verändernde Zusammensetzung der Gesellschaft (v.a. im Hinblick auf Sprachen, Religion und Kultur) als Aufgabe und Chance für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule nutzbar gemacht werden kann.“

[50] „Wir glauben aber, dass in jeder Schule solche Personen gebraucht werden, aber dazu gibt das Dienstrecht nichts her. Da brauchen wir nicht bei der Lehrer*innenausbildung anklopfen, da muss man sagen, das steht im Dienstrecht für Lehrer*innen nirgends drin, und das ist m.E. der Haken an dem Ganzen.“ Der Experte argumentiert, dass die Absolvent*innen solcher Spezialisierungen „zwar für sich persönlich viele Kompetenzen“ erwerben, ihnen diese jedoch außerhalb von Integrationsklassen o.ä. nicht angerechnet bzw. refundiert würden (Bezahlung in Stunden, Wegfall des zweiten Fachs): „Im Dienstrecht der Lehrerinnen und Lehrer muss hineingeschrieben sein, dass diese Qualität der inklusiven Ausbildung nicht nur honoriert wird, sondern sie in der Schule benötigt wird; dann werden sehr rasch die Ausbildungsinstitutionen aufpoppen und sagen, das müssen wir jetzt für alle ordentlich anbieten, dann wird es dort auch Lehrstühle geben, die es jetzt vielleicht schon gibt, aber die stärker an der Lehrer*innenbildung andocken.“ [Externer Experte]

verständlicher ist als wissenschaftliche Texte […], die für Studierende sehr oft schon ein hoher Einstieg sind“ [Good Practice Universität].

An der Universität Wien können Lehramtsstudierende in einem Praktikum „Individuelle Lernunterstützung“ (ISU) für Studierende mit Beeinträchtigung, Behinderung oder Erkrankung leisten: „Diese Erfahrung ist ihnen für den späteren Einsatz in der Schule ein wertvoller Input und schafft für ihre Schüler*innen einen Mehrwert“ [Universität Wien]. In der Service Learning Initiative „uniClub“ leisten Lehramtsstudierende Lernbegleitung auf dem Weg zur Matura für Jugendliche mit Fluchterfahrung, wodurch sich auch deren „Verständnis für ihren zukünftigen Beruf verändert“ habe [Universität Wien].[51] Auch an Kunstuniversitäten wird etwa in Wahlpflichtmodulen verstärkt auf Heterogenitätssensibilisierung angehender Musiklehrer*innen geachtet (z.B. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien).[52]

Darüber hinaus werden Anstrengungen gesetzt, Studierende aus unter-repräsentierten Gruppen verstärkt für pädagogische Studien zu gewinnen. Die Universität Mozarteum Salzburg versucht z.B. „benachteiligte Schüler*innen (regional, Bildungsherkunft)“ über Kontaktschüler*innen verstärkt für das pädagogische Studienangebot zu interessieren [Universität Mozarteum Salzburg]. Eine soziodemografisch ausgewogenere Zusammensetzung künftiger Lehrkräfte an Schulen (Role Modelling) wird als wichtiges Ziel hervorgehoben: „Wir brauchen genau diese Person [mit Behinderung] im Lehramt aus meiner Sicht, als Role Models“ [Hochschulleitung PH]. Die PPH Augustinum spricht sich dafür aus, dass „die im Hochschulgesetz Studierenden mit Behinderung eingeräumten Rechte mit Blick auf Abschlusszeugnis, Berufsbefähigungen und den Einsatz an Schulen konsequent zu Ende gedacht“ werden [PPH Augustinum].

Um mehr Männer für das Lehramt Primarstufe zu gewinnen, was von der PPH Burgenland als zentrale Herausforderung gesehen wird, werden „spezielle Schnuppertage für männliche Schüler in der Praxisvolksschule“ [PPH Augustinum] bzw. „gezielte Medienarbeit“ [KPH Edith Stein] eingesetzt. Ein externer Experte weist auf die Aufwertung und Akademisierung des Volksschullehramts im Rahmen der Pädagog*innenbildung NEU hin, und will beobachtet haben, dass dieses dadurch für Männer mittlerweile attraktiver geworden sei, auch in Bezug auf Gehaltsfragen [Externer Experte].[53]

[51] „Somit ist der UniClub nicht nur eine sozial inklusive Unterstützungsmaßnahme für benachteiligte junge Menschen am Übergang von der Sekundarstufe in den tertiären Bildungsbereich, sondern auch als Service Learning Initiative ein Beitrag zur nachhaltigen Bewusstseinsbildung zu sozialen Themen für künftige Lehrer*innen.“ [Universität Wien]

[52] z.B. in der Lehrveranstaltung „Einführung in die transkulturelle Kommunikation im Musikunterricht“ [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien]

[53] Lt. Statistik Austria stagniert der Anteil männlicher Lehrpersonen in der Primarstufe seit 2014/15 bei rd. 7,5%: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/index.html. Allerdings waren im WS 20/21 bereits 12% der Studierenden im Bachelor Lehramt Primarstufe männlich. Quelle: BMBWF uni:data: Studierende an Pädagogischen Hochschulen nach Studienart

3.2 Qualität und Zugänglichkeit von Informationsangeboten verbessern (Aktionslinie 1)

Aktionslinie 1 der Nationalen Strategie zielt auf die Verbesserung der Sichtbarkeit und Auffindbarkeit von Informationen in der Studienwahl bzw. zu den Modalitäten der Aufnahme eines Studiums ab. Es soll Studieninteressierten, insbesondere auch nicht-traditionellen Studienwerber*innen, die Orientierung erleichtert und eine eingängige Übersicht über das Studienangebot und allfällig bestehende Unterstützungsmöglichkeiten gewährt werden. Die Bündelung von heterogenitätssensiblen Informationen „an einem verlässlichen, qualitätsgesicherten Ort“ (S. 21) sowie die Vernetzung von Informationsplattformen sind als Ziel bzw. Maßnahme in diesem Bereich vorgesehen.

Im Bereich der Studien(wahl-)information ergeben sich starke Überlappungen zu Aktionslinie 2 („heterogenitätssensible Beratung“), die schwer aufzulösen sind. Auch seitens der Hochschulen erfolgt eine jeweils unterschiedliche Zuordnung von Beratungs- und Informationsangeboten (auch aufgrund der zunehmenden Verschiebung der Studienwahlberatung in den virtuellen Raum). Persönliche (Online-)Beratungsgespräche oder Anlaufstellen im Sinne von „Info-Points“ zur Studienwahl bzw. den Anforderungen des Studiums werden in diesem Kapitel mitbehandelt.

3.2.1 „Niederschwelligkeit“: Anpassung an Informationsgewohnheiten der Nutzer*innen

In der Erhebung wird die „Niederschwelligkeit“[54] in der Gestaltung des Informationsmaterials sowie in der Kontaktaufnahme und Kommunikation mit der Universität/ Hochschule hervorgehoben:

> *„Wenn man das Gefühl hat, man bräuchte schon fast einen akademischen Abschluss, um die Website zu verstehen, dann haben wir schon viele abgeschreckt. Das wollen wir auf gar keinen Fall.“ [Hochschulleitung Universität]*

In Bezug auf Beratungsleistungen ist man um „eine möglichst einfache, niederschwellige Sprache in der Kommunikation bemüht“ [Akademie der bildenden Künste Wien]. Auch die Kommunikation über E-Mail kann eine Hürde darstellen, an der Universität Graz wurde deshalb „eine Kontaktbox in die Website eingefügt. Mittlerweile werden ¾ der Anfragen an 4students über das Kontaktformular abgeschickt“ [Universität Graz].

[54] Die Universität Klagenfurt definiert Niederschwelligkeit: „Niederschwelligkeit bezeichnet die Eigenschaft eines Angebots, das von den Nutzer*innen nur geringen Aufwand in seiner Inanspruchnahme erfordert. Aufgrund des Wesens von Universitäten sind die traditionell überkommenen Beratungsangebote zumeist hochschwellig. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen bzw. Altersgruppen aufgrund technischer, methodischer oder formeller Kriterien sozial ausgegrenzt werden. Hürden bestehen beispielsweise bei klassischen Face-to-Face- bzw. Telefonberatungen, da bestimmte soziale Gruppen in diesen Settings Ängste entwickeln, gewissen Standards nicht entsprechen zu können. Um dieser Ausgrenzung entgegenzuwirken, hat die Universität Klagenfurt ihre Beratungsangebote enorm ausgeweitet und greift auf Medien zurück, die von bestimmten Gruppen bevorzugt genutzt werden und in denen diese auch eine gewisse Grundfertigkeit aufweisen (z. B. WhatsApp) oder bietet anonyme Beratungsmöglichkeiten an (LiveChats).“ [Universität Klagenfurt]

Soziale Medien (Instagram, Whatsapp, Youtube, Whatchado, Facebook, etc.) haben sich an mehreren Hochschulen zu wichtigen Kanälen in der Studieninformation entwickelt:[55] „Es ist von eminenter Bedeutung, Medien für die Kommunikation zu wählen, die die Zielgruppe auch selbst nutzt und in der sie sich sicher und auf vertraute Weise bewegen kann“ [Universität Klagenfurt].

Zahlreiche Hochschulen verweisen auf **Online-Infosessions** in der Beratung von Studieninteressierten bzw. Studienwerber*innen.[56] Diese Live-Online-Veranstaltungen werden v.a. über hochschuleigene Plattformen, aber auch über Social Media Plattformen (z.B. Instagram Live Sessions) abgewickelt.[57] Die angebotenen Online-Info-Sessions der einzelnen Studien bzw. Studiengänge (z.B. Universität Innsbruck, FH Campus Wien) werden als niederschwelliger (Nachfragen u.a.) wahrgenommen als Vor-Ort Angebote, Mitschnitte stehen danach zeit- und ortsunabhängig zur Verfügung.

Die WU Wien informiert Studieninteressierte in Online-Infosessions zu Bewerbung und Zulassung, Studienangebot, Studienorganisation und Services für Studienanfänger*innen (ähnlich der „DiensTalk“ der PPH Augustinum oder die Online Beratungstage an der KPH Wien/Krems). An der FH St. Pölten wurden die Formate „Ask a Student“ bzw. „Master Studierende im Live-Talk“ eingerichtet, in denen angehende Studierende sich mit erfahrenen Studierenden austauschen können.

Die Universität Graz organisiert Online-Tutorials, wie „10 Fragen zum Studium“ oder „Anmeldung zum Studium“ und bietet darüber hinaus „wöchentlich zwei Online-Infosessions bzw. Q&As über die hauseigenen Plattformen uniMEET und UniCHAT“ an [Universität Graz]. Auch an anderen Universitäten werden **Chatfunktionen** eingesetzt, z.B. bzw. anonyme Live-Chats an der Universität Klagenfurt oder der „Chat-Bot Leo“, der auf den Webseiten der Universität Innsbruck unter der Rubrik Studium für Fragen bereitsteht.

Den Informationsgewohnheiten der Studierenden bzw. Studieninteressierten entgegenkommend, werden zunehmend **Videos** in der Studieninformation und -beratung eingesetzt. Dabei wird darauf geachtet, die Sicht der Studierenden zu vermitteln (Studierende und Absolvent*innen als Testimonials). An der Universität Wien wird das durchgehend zweisprachige Informationsangebot „durch Erklärvideos, Filme, Präsentationen und direkten Einblicken in das Studium und umfassenden Informationen zur Arbeitsmarktsituation der Absolvent*innen und deren Feedback angereichert“ [Universität Wien].

[55] z.B. Universität Klagenfurt, PH Kärnten, KU Linz, FH Campus Wien, Montanuniversität Leoben, MCI Management Center Innsbruck

[56] z.B. Medizinische Universität Graz, Universität Klagenfurt, Montanuniversität Leoben, FH Campus Wien, MCI Management Center Innsbruck, Karl Landsteiner Privatuniversität

[57] An der Universität Klagenfurt werden „Studien per Live-Video auf Instagram interaktiv vorgestellt […] Diese Form der Beratung ist hocheffizient, da Studieninteressierte in einem bekannten Umfeld wesentlich gelöster und sicherer agieren“ [Universität Klagenfurt]. An der Montanuniversität Leoben wurden im Rahmen des International Day of Women in Engineering 2020 in einer Live-Session auf der Plattform Instagram speziell Schülerinnen angesprochen: „Ziel war dabei, gemeinsam mit einer Studentin und einer Forscherin der Montanuniversität zu zeigen, wie ein technisches Studium und eine wissenschaftliche Karriere gelingen können.“ [Montanuniversität Leoben]

Die FH Campus Wien setzt u.a. auf Watchado-Videos, in denen Studierende In kurzen Sequenzen „authentisch Fragen zu ihrem Lebenslauf und ihrer Studienwahl beantworten“ [FH Campus Wien]. Die TU Graz arbeitet mit drei- bis vierminütigen Orientierungsvideos zu jedem Bachelorstudiengang. Die Videos würden von den Studienrichtungen sehr nachgefragt, sie sind öffentlich auf YouTube einsehbar und werden häufig aufgerufen [TU Graz]. Auch an der FH Campus 02 werden Testimonials von Studierenden in einzelnen Studiengängen zur Unterstützung der Studienwahl eingesetzt, z.B. das Video „Noch unschlüssig? – Das sagen unsere Studierenden“ [FH Campus 02]. Die „professionelle Erstellung“ des Videomaterials wird als sehr ressourcenintensiv beschrieben [TU Graz].[58] In der Auswahl von Fotos und Videomaterial ist man zum Teil bemüht, gezielt stereotypen Rollenbildern entgegenzuwirken (z.B. Montanuniversität Leoben, FH Campus Wien, MCI Management Center Innsbruck).

Auch in der Information zu Aufnahmeverfahren wird mit Videos gearbeitet, u.a. in der Vorbereitung auf den MedAT an der Medizinischen Universität Graz oder Informationsvideos zu den drei Bachelor-Aufnahmeverfahren an der WU Wien. Die PPH Burgenland setzt Lernvideos zur Vorbereitung auf Aufnahmeverfahren ein: „Dies hilft insbesondere jenen Studienwerber*innen, bei denen die Schulzeit schon länger zurückliegt“ [PPH Burgenland].

Auch **Podcasts** werden eingesetzt, um Aufmerksamkeit für bestimmte Themen zu schaffen (z.B. FH Kärnten „Podcast Disability & Diversity“, FH Campus Wien „Podcast 9xklug“). An einigen Universitäten und Hochschulen wurden eigene **Apps** entwickelt, die sich auch an Studieninteressierte richten (z.B. Uni-App der Universität Innsbruck), bzw. auf externe Apps wie „Studo“ zurückgegriffen (z.B. Veterinärmedizinische Universität Wien). **Virtuelle Rundgänge** durch den Campus bzw. die Räumlichkeiten der Hochschulen (z.B. PPH Linz, FH St. Pölten, FH Campus Wien), die auch behinderten Studierenden die Orientierung erleichtern sollen, runden das Angebot ab.

Um internationale Studierende und Studierende mit nicht-deutscher Muttersprache besser zu erreichen, wird in vielen Fällen auf Zwei- bzw. **Mehrsprachigkeit** der Informationsangebote geachtet. Die Websites der meisten Universitäten und Hochschulen bieten Informationen entweder gänzlich oder zumindest großteils auch auf Englisch an. An der PPH Burgenland ist die Website viersprachig, die Kunstuniversität Linz verweist auf der Startseite auf ein Informationsangebot in 20 Sprachen.

Mehrsprachigkeit betrifft jedoch nicht nur online abrufbare Informationen, etwa auf der Website, sondern auch die (persönliche) Studienberatung. Im Rahmen der Erhebung waren es vor allem die Kunstuniversitäten, die stark international nachgefragt werden, die die Mehrsprachigkeit der vorhandenen Informations- und Beratungsangebote betonen.

[58] Anekdotische Evidenzen außerhalb dieser Erhebung deuten darauf hin, dass professionell gestalteten „Werbevideos“ von Studierenden eher mit Misstrauen begegnet wird und sich schnell angefertigte Videos („Generation TikTok“) bzw. Erfahrungsberichte zunehmend als Kommunikationsmedium etablieren. Allenfalls wäre eine Zielgruppenbefragung zur Überprüfung anzuregen.

Good Practice: Die „Plattform Vielfalt“ der Kunstuniversitäten

Unter Federführung der Akademie der Bildenden Künste Wien arbeiten mehrere Kunstuniversitäten an der Entwicklung einer prozessorientierten, sozial inklusiven Informations- und Kommunikationsplattform für künstlerische Studien (Plattform Vielfalt). An dem vom BMBWF geförderten Projekt sind u.a. auch das Kinderbüro der Universität Wien sowie die TU Wien beteiligt. Die „mehrsprachige, digitale Plattform [wird] verschiedene Formate (Video-Tutorials, Peer-Feedback, Voice-Messages, etc. anbiete[n]. Adressiert werden insbesondere „Schüler*innen, junge Erwachsene, Quereinsteiger*innen, für die der Zugang zu Wissen über künstlerische Berufe und Studienangebote aufgrund ihrer sozialen und lokalen Rahmenbedingungen erschwert ist“. Die Ziele zusammengefasst:

- Anpassung des Informationsangebots an die Kommunikationsgewohnheiten jugendlicher Zielgruppen

- Abbau impliziter und expliziter Hürden für jene, die nicht über spezifisches Wissen und Netzwerke verfügen

- Barrierefreier und inklusiver Zugang zum Studium durch informelle, interaktive Formate und Verwendung von nicht-akademischer Sprache

- Erreichen diverser und nicht-traditioneller Bewerber*innengruppen

- stärkere Vernetzung zwischen Kunstuniversitäten und Bildungsinitiativen

3.2.2 Individuelle Beratung durch Mitarbeitende und Studierende

Auch die individuelle Studienberatung findet – ausgelöst durch die Covid-Pandemie - vermehrt online statt. Erste Anhaltspunkte aus der Erhebung deuten darauf hin, dass diese Formate beibehalten werden dürften [Good Practice Universität]. Ein Vorteil der Online-Beratung ist neben örtlicher Unabhängigkeit und zeitlicher Flexibilität die vereinfachte Beiziehung von Gebärdendolmetscher*innen oder Übersetzer*innen [Universität Wien].

Die Möglichkeit, Einzelberatungsgespräche in Anspruch zu nehmen, besteht an allen Universitäten und Fachhochschulen (online, telefonisch, vor Ort). Eine schwerpunktmäßige Nutzung solcher Einzelberatungen bzw. individueller Studienberatung wird in der Erhebung jedoch vor allem von kleineren Hochschulen einberichtet (z.B. Kunstuniversität Linz). Teils werden die Beratungen von Instituts- oder Studiengangsleitungen (z.B. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik), teils von Diversitäts-Fachstellen (z.B. FH Gesundheitsberufe OÖ (in Planung), PH Tirol) übernommen.

An der TU Graz werden komplementär zu den Online-Studienberatungsangeboten freiwillige Orientierungs- und Beratungsgespräche mit Studierenden-Lehrenden-Teams für Chemie-Studieninteressierte als ein neues Angebot pilotiert („Check what you expect“).[59]

[59] Die Beratungsteams bestehen aus je einem*einer Studierenden und einem*einer Lehrenden, es werden Online- und Präsenztermine angeboten. Die Gespräche sollen die Phase der Studienwahlentscheidung unterstützen und Interessierte in ihrer Entscheidung, das richtige Studium zu wählen, bestärken. Schrittweise Ausrollung nach Evaluierung auf andere Studienrichtungen [TU Graz]; Lt. Webpage der TU Graz Start ab Anfang 2022.

Peer-Beratung, d.h. die Einbeziehung von Studierenden in die Informations- und Orientierungsangebote der Hochschulen, zeichnet sich ebenfalls als starker Trend ab. Dies betrifft die erwähnten (Video-)Testimonials von Studierenden oder die studentische Teilnahme an Schulbesuchen oder anderen (Informations-)Veranstaltungen (Messen, WU-Marketplace etc.). Des Weiteren werden Studierende in Beratungsgesprächen sowie als Mentor*innen aktiv (vgl. Kapitel 4.1.4). Das „TU OnlineMentoring für Frauen" bietet für Schülerinnen die Möglichkeit des Austauschs mit höhersemestrigen Studentinnen über Fragen, „die besonders beim Start eines Studiums auftauchen: ‚Habe ich das passende Studium gewählt? Wie und wo melde ich mich an? Gibt es Lerngruppen?" [TU Wien].

In Peer-to-Peer Beratungsformaten können Studierende Anforderungen „auf Augenhöhe" vermitteln [Good Practice Universität]. Die Hemmschwelle, sich mit (auch unangenehmen) Fragen oder Problemen an Studierende zu wenden, ist niedriger. Studierende, die als erste in ihrer Familie ein Studium aufgenommen haben, oder auch weibliche Studierende in MINT-Fächern sind näher an der Erfahrungswelt der Studieninteressierten, können Herausforderungen eher nachvollziehen und auf geeignete Unterstützungsangebote hinweisen.

An manchen Hochschulen wird sowohl auf die Zusammensetzung als auch auf die Schulung der Berater*innen im Sinne heterogenitätssensibler Beratungsleistungen Wert gelegt [Good Practice Universität]. An der Universität Graz wird bei der Stellenbesetzung von Studienberater*innen des ‚4students-Studien Info Service' auf Heterogenität geachtet. Auch an der TU Graz soll bei der Auswahl der Berater*innen „ein höherer Grad an Diversität einfließen", zudem wird stärkeres Augenmerk auf Diversitätsschulungen der Studienberater*innen gelegt [TU Graz]. An der FH Wiener Neustadt wird das Personal, das die Studienberatung durchführt, für die unterschiedlichen Lebenssituationen der Bewerber*innen durch Schulungsmaßnahmen sensibilisiert.

Servicestellen im Sinne von „Info-Points" wurden vermehrt auch als Anlaufstellen für Studieninteressierte bzw. die Studienwahlinformation ausgebaut (z.B. an der Akademie der bildendenden Künste Wien, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Universität Graz, Kunstuniversität Graz). Auch hier übernehmen Studierende häufig Beratungsleistungen.

3.2.3 Vorstellungen vom Studium: Erwartungshaltungen begegnen

Im Rahmen der Interessent*innenberatung wird an zahlreichen Universitäten und Hochschulen daran gearbeitet, Erwartungshaltungen und Vorstellungen von einem Studium und den damit einhergehenden inhaltlichen, aber auch fachübergreifenden Anforderungen („Studierfähigkeit") zu begegnen bzw. diese bereits vor Studienbeginn deutlich zu kommunizieren,[60] um Dropout vorzubeugen:

[60] Die UMIT Tirol erwähnt die „verbesserte und unmissverständlichere Information zum und Kommunikation des jeweiligen Qualifikationsprofil(s)" sowie die „verstärkte Fokussierung auf die Interessent*innenberatung (hier auch Iteration zwischen Anforderungsprofil des Studiums und individueller Erwartungshaltung)" als eine Zielsetzung [UMIT Tirol].

> *„Wir wollen es natürlich schon realistisch sehen, einfach das zu zeigen, was drin ist. […] Dass man eben zum Beispiel sagt, OK, wenn ich ein Ingenieurstudium machen will, sollte ich schon ein gewisses mathematisches Gefühl oder Grundverständnis haben, und wenn das nicht der Fall ist, dann ist es vielleicht doch besser, etwas Anderes zu machen, weil sonst quäle ich mich nur die ganze Zeit." [Hochschulleitung Universität]*

An den Universitäten und Hochschulen kommen Self Assessments und Checks, Beratungsgespräche sowie vorbereitende Lernunterlagen zum Einsatz, um Erwartungshaltungen mit den tatsächlichen Anforderungen des Studiums (besser) abzugleichen.

Vor allem an größeren Universitäten werden **fachspezifische Online Self Assessments** (OSA) zu bestimmten Studienrichtungen angeboten. Diese anonymen Online-Fragebögen, die unter anderem auch die inhaltlichen Anforderungen bzw. die persönliche Eignung und die erforderlichen Kenntnisse darstellen bzw. überprüfen, werden bereits seit Längerem eingesetzt (z.B. an den Universitäten Wien: OSA, Graz: unigate und Innsbruck: „Studytest"), teils als freiwillige Informationsleistung, teils auch als verpflichtende Teilnahme im Rahmen von Aufnahmeverfahren (jedoch ohne Bewertung). An der TU Wien wird derzeit an der Erstellung solcher Self Assessments für die einzelnen Studiengänge gearbeitet.

Darüber hinaus wurden auch **überfachliche Assessments** entwickelt, die die grundsätzliche Eignung für ein Universitätsstudium im Sinne der „Studierfähigkeit" adressieren und über die Anforderungen eines Studiums informieren. An der Universität Wien wurde uni:check, ein ca. 45 minütiges interaktives Online-Tool, das unter Einbeziehung von Videomaterial das universitäre Leben und Lernen in Grundzügen vorstellt und auch die Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens hervorhebt, entwickelt. Es soll „für die zunehmend heterogener werdende Gruppe der Studieninteressierten den Übertritt von Schule zu Universität wirkungsvoll unterstützen. […] Insbesondere Jugendliche aus nichtakademischen Milieus sollen von der niederschwelligen Bereitstellung dieses Angebots und der Vermittlung von implizitem Studierwissen profitieren" [Universität Wien].

Auch an der Universität Graz wurde ein barrierefreies Orientierungs-OSA (Online Self Assessment) erstellt, das sich mit der Frage „Was bedeutet studieren?" auseinandersetzt, Diversitätsthemen niederschwellig transportiert und die „Hemmschwelle Studium" nehmen soll [Universität Graz].

Um darüber aufzuklären, was im Studium (inhaltlich) erwartet wird und welches Vorwissen erforderlich ist, wird an vielen Universitäten und Hochschulen verstärkt bereits in der „**Studien-VoR-Phase**" (Begriff: TU Wien) angesetzt. Die TU Wien bietet für alle Studien ohne Zulassungsverfahren eine „Studien-Vorbereitungs- und Reflexionsphase" für Studieninteressierte als Entscheidungshilfe für ein Studium sowie zur Vorbereitung für den Einstieg in das gewählte Studium an; es handelt sich um eine Kombination aus (freiwilligen) Studieneingangsgesprächen, Self Assessments und Motivationsschreiben. Auch an der TU Graz werden Interessent*innengespräche angeboten.

An einigen Universitäten und Hochschulen werden darüber hinaus Lernvideos bzw. Lernunterlagen bzw. von **Auffrischungskurse** für Studieninteressierte und Bewerber*innen bereitgestellt, vor allem zu mathematischen Vorkenntnissen (z.B. FH Campus Wien, FH Technikum Wien, TU Graz, TU Wien; zu

Brückenkursen vgl. Kapitel 4.1.6). Einerseits wird konstatiert, dass Unterstützungsangebote bereits vor dem Start des ersten Semesters hilfreich sein können, „dass man über den Sommer Angebote hat, wo man Basics lernt, dass man halt ein bisschen ein Handwerkszeug hat, dass das dann nicht direkt im Studium ist, sondern schon ein bisschen davor“ [Good Practice Universität], andererseits sind Angebote vor dem offiziellen Studienstart nicht allen Studierendengruppen gleichermaßen zugänglich (z.B. Studierende, die in den Ferien einer Berufstätigkeit nachgehen (müssen), Studierende, die in den Ferien über keine Wohnmöglichkeit am Studienort verfügen) [Externer Experte].

3.2.4 Gestaltung der Websites – Auffindbarkeit von Informationen

Der überwiegende Teil der Hochschulen gibt an, die Website überarbeitet oder neu aufgesetzt zu haben. Einerseits wurden Anlaufstellen/Info-Points im Sinne einer Bündelung von studienwahlrelevanten Informationen an einem Ort geschaffen (zumeist eine Überarbeitung der Rubrik „Studium“ bzw. „Studieren“), zum Teil wurden auch eigene Orientierungsseiten zur Studienwahl (z.B. die Seite: „Was studieren?“ der Universität Linz) bzw. eigene Seiten für Studieninteressierte (z.B. FH Campus 02, TU Graz) erstellt. Andererseits betreffen die vorgenommenen Anpassungen die Seiten einzelner Studien bzw. Studiengänge und deren Profile: z.B. neue, vorgeschaltete Landing Pages für jedes Studium (z.B. Universität Innsbruck), einheitliche Informationsseiten zu allen angebotenen Studien (z.B. TU Wien).

Aus der Vielfalt der Webangebote konnten folgende Elemente identifiziert werden, die die Benutzerfreundlichkeit, Zugänglichkeit und Heterogenitätssensibilität der Website gewährleisten:

- Eingängige, bündige **Kurz-Zusammenfassungen** der Inhalte und Eckpunkte des Studiums auf den Seiten der jeweiligen Studienprogramme (z.B. „das Studium in fünf Begriffen“, Universität Wien, Universität Innsbruck)
- **FAQs** bzw. fragebasierte Darstellung von Informationen (z.B. TU Wien, Universität Wien, Akademie der bildenden Künste, Webster Vienna Private University)
- **Video-Testimonials von Studierenden und Absolvent*innen**, die Einsichten in das Studium „niederschwellig“ vermitteln
- **Präsentationsvideos** bzw. Darstellung der Studienrichtungen bzw. Studiengänge durch Lehrende
- Verwendung von **geschlechtersensibler Sprache** (z.B. KPH Edith Stein)
- **Barrierefreiheit** (Farbschemata, Schriftarten, spezielle Software)
- **Direkter Verweis auf mögliche Beratungs- und Unterstützungsangebote**, v.a. auf solche mit Bezug zur sozialen Dimension (Mentoringprogramme, ÖH Angebote, etc.) unmittelbar auf den Seiten der einzelnen Studienprogramme (z.B. FH Campus Wien, Universität Graz, TU Graz)
- Hinweis auf **(Online-)Beratungssessions** und Informationsveranstaltungen der Studienrichtungen bzw. anderen für das spezifische Studium relevanten Informationsveranstaltungen teils mit Möglichkeit zum „Nachhören“ (z.B. FH Campus Wien)

- Einbeziehen von **Role Models** (z.B. Montanuniversität Leoben, MCI Management Center Innsbruck)
- **Vielfältige niederschwellige Kontaktmöglichkeiten**: anonyme Kontaktboxen (z.B. Universität Graz), Chats (z.B. Universität Innsbruck), Whatsapp (z.B. Universität Klagenfurt), Zoom/Video-Calls zusätzlich zu vor Ort, per Anruf, E-Mail
- Klare **Kennzeichnung der Bewerbungsmöglichkeit** („Buttons"; „Hier bewerben" etc.) auf der Website, die über das weitere Bewerbungs- oder Aufnahmeverfahren aufklärt (z.B. WU Wien, FH Technikum Wien, FH Campus 02)
- **Tutorials** (z.B. Universität Graz, „Wie melde ich mich für LVs an") oder auch Videoinformationen zum Aufnahmeverfahren (Medizinische Universität Graz)
- Integration von (sowohl fachspezifischen als auch fachübergreifenden) **Self Assessments** als interaktive Unterstützung bei der Studienwahl bzw. -entscheidung (Universität Wien, Universität Graz, Universität Innsbruck, TU Wien)
- Einbindung von vorbereitenden **Lernmaterialien** oder Vorbereitungskursen oder vor dem Antritt des Studiums, (z.B. FH Campus Wien, FH Technikum Wien, TU Graz)
- Arbeitsmarktbezogene Informationen („Was mache ich damit später in der Praxis?"), Erfahrungsberichte von Absolvent*innen
- Verbesserte Auffindbarkeit von Unterstützungsangeboten für bestimmte Zielgruppen (z.B. von Studieren ohne Matura auf der Website, wie etwa FernFH, FH Technikum Wien, FH Campus 02)

Good Practice: Die Studiengangsseiten technischer Studiengänge an der FH Campus Wien

Der Webauftritt technischer Studiengänge (z.B. hier) der FH Campus Wien integriert zahlreiche der oben genannten Gestaltungsmöglichkeiten. Es gelingt, vielfältige Informationen auf einer Seite ohne komplexe Verlinkung oder Menü-Navigation darzustellen: Neben der Kurzdarstellung der Studienrichtung ist eine Kontaktbox deutlich sichtbar als Alternative zu E-Mail und Telefon eingefügt; außerdem findet sich ein gut erkennbarer „Jetzt Bewerben"-Button. Es gibt Hinweise auf Online-Info-Sessions zum Studiengang (Präsentation des Studiums durch die Studiengangsleitung mit Fragemöglichkeit) sowie die Möglichkeit zum „Nachhören". Unmittelbare Einblicke in das Studium und die Berufsaussichten werden zudem durch Videos von Studierenden, Absolvent*innen bzw. Interviews mit der Studiengangsleitung ermöglicht. Die (gesetzlich erforderliche) Darlegung von Inhalten, Berufsaussichten, des Aufnahmeverfahrens sowie der Struktur des Studiums ist gegeben.

Auf den genannten Studiengangsseiten der FH Campus Wien sind auch die bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangebote mit Bezug auf die soziale Dimension integriert: z.B. Studieren mit Behinderung, Buddy-Netzwerk, Mentoring-Programm für Studieninteressierte sowie Brücken- bzw. Auffrischungskurse in für das Studium wichtigen Fächern (z.B. Mathematik, Physik, Englisch, Elektronik).

Trotz der gesetzten Anstrengungen von Seiten der Hochschulen, bleibt die „Auffindbarkeit" der Informationen eine Herausforderung (z.B. Diversitätsmanagement FH). Ein Studierendenvertreter

thematisiert diesbezügliche Schwierigkeiten, andererseits weist er auf das Spannungsfeld zwischen Zumutbarkeit und Servicierung bzw. Eigeninitiative bei der Informationsbeschaffung hin:

> *„Da hab ich auch als Studierendenvertreter oft mit mir gehadert, nicht zurückzuschreiben: ‚Google it'. Aber wenn du nicht weißt, was existiert, kannst Du es auch nicht suchen. […] Es ist immer so ein bisschen auch der Vorwurf, […] ihr seid Erwachsene, Student*innen, mündige Bürger*innen, ihr solltet das selber irgendwie finden. Und auf der anderen Seite, wieviel ist das jetzt zu viel verlangt, extra darauf hinzuweisen." [Studierendenvertretung Universität]*

Barrierefreiheit von Websites und Informationsmaterialien

Von der überwiegenden Mehrheit der Hochschulen wurde angegeben, die Website barrierefrei oder jedenfalls barrierearm gestaltet zu haben, um den Zugang zu Informationen für alle Studierenden zu ermöglichen. Dabei kommt den gesetzlichen Rahmenbedingungen eine treibende Rolle zu: Universitäten sind über das Web-Zugänglichkeits-Gesetz (WZG) verpflichtet, ihre Homepages barrierefrei zu gestalten. In der Folge wurden auch „Erklärungen zur Barrierefreiheit" online gestellt, die begründen, warum Teile der Website (noch) nicht barrierefrei sind. Diese verpflichtenden Erklärungen umfassen im Falle von Benutzungsproblemen mit der Website auch Aufrufe, diese zu melden.

Auch von Seiten einiger Fachhochschulen wird angegeben, die Website im Hinblick auf die Vorgaben des Web-Zugänglichkeits-Gesetzes zu überprüfen bzw. die vorgenommenen Anpassungen zu evaluieren [FH Kärnten]. Von einigen Fachhochschulen (z.B. FH St. Pölten, alle Wiener Fachhochschulen, MCI Management Center Innsbruck) und Pädagogischen Hochschulen (z.B. PH Niederösterreich, PH Steiermark) wurden mittlerweile ebenfalls „Erklärungen zur Barrierefreiheit" veröffentlicht. Andere weisen auf eine Zertifizierung in Bezug auf die Barrierefreiheit der Website hin (z.B. PH Steiermark).

Teilweise wurde eigene Software installiert, die die Benutzerfreundlichkeit für Personen mit besonderen Bedürfnissen sicherstellen soll: An der Veterinärmedizinischen Universität wurde „für Personen mit Seheinschränkungen eine „Text-zu-Sprache"-Erweiterung auf der Lernplattform Vetucation® implementiert [Veterinärmedizinische Universität]. Auch der Webauftritt der FernFH verfügt über diese Funktionalität, die Webseiten können gänzlich vorgelesen werden [FernFH].

3.2.5 Heterogenitätssensibilität von Informationsangeboten

Die Nationale Strategie setzt in Aktionslinie 1 die Schaffung eines „verlässlichen/qualitätsgesicherten Orts' für heterogenitätssensible Informationen" (S. 21) zum Ziel und hält fest, dass „Aspekte der sozialen Dimension nur selten direkt angesprochen [werden] und nur wenige Informationen, die auf spezifische Anforderungen von Studierenden fokussieren, zur Verfügung stehen" (S. 20).

Bezüglich der expliziten Umlegung von Informationsangeboten zur Studienwahl auf die soziale Dimension (Rubriken auf Websites, Broschüren, etc.) sind die Ansätze eher spärlich und über die einzelnen Institutionen und Plattformen verteilt. Ausnahmen bilden der zumindest an manchen Hochschulen gut gekennzeichnete

Bereich zu barrierefreiem Studieren, ebenfalls gut gekennzeichnete Bereiche zu „Studieren ohne Matura“ an einigen Fachhochschulen, sowie das FIT Programm, das sich an Frauen in MINT-Fächern richtet und auf das von den Hochschulen verwiesen wird. Die Herausforderungen, mit denen insbesondere Studieninteressierte der ersten Generation in der Studienwahl konfrontiert sind, werden nur in sehr wenigen Fällen auf Studien(wahl-)seiten thematisiert, vor allem handelt es sich hier um Hinweise auf bestehende Mentoringprogramme.

Bei der Entwicklung von Informationsmaterial mit Bezug zur sozialen Dimension ist grundsätzlich zu fragen, inwieweit gesonderte Info-Schienen für bestimmte soziodemografische Gruppen sinnvoll sind und diese nicht als stigmatisierend wahrgenommen werden (insbesondere im Bereich der First Generation/Migrationshintergrund, möglicherweise auch Frauen in MINT).[61] Die Alternative wäre ein „antikategorialer Ansatz“, der nicht Gruppen, sondern Herausforderungen bzw. Problem- und Lebenslagen (Rolle der Familie, Anforderungen, Vorwissen, Ängste, Aufwand, Vereinbarkeit) anspricht und diesbezügliche Unterstützungsangebote hervorhebt.

Die Universität Linz, die in der „Optimierung der Studieninformation für nicht-traditionelle Studienwerber*innen“ eine zentrale Herausforderung sieht [Universität Linz], spricht auf ihrer Studienwahlseite Themen und Problematiken niederschwellig an, z.B. mit einem studentischen Video-Testimonial zu ‚Was tun, wenn die Familie die Zukunft plant?‘. Ansätze zu einer solchen Vorgehensweise finden sich auch in den Orientierungsvideos bzw. Assessments zur Studierfähigkeit (z.B. Uni:check der Universität Wien; OSA ‚Was bedeutet studieren?‘ der Universität Graz).

Die „Abklärung, welche Studieninformationen im Hinblick auf die soziale Dimension erforderlich sind und die wissenschaftlich unterstützte Analyse der Wirkung von Information auf die Ausbildungs- und Berufswahl“ wurde als eine Maßnahme in der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in Aussicht gestellt (Nationale Strategie, S. 22; Zuständigkeit: BMBWF, Hochschul- und Bildungsforschung). Diese Analysen sind – soweit ersichtlich – bislang ausständig. Eine Ausnahme bildet das vom BMBWF geförderte gemeinsame Projekt der Kunstuniversitäten „Plattform Vielfalt“ (s. Kapitel 3.2.1), das sich hochschulübergreifend breiter und eingehender mit der Thematik beschäftigt.

Aktionslinie 1 der Nationalen Strategie hebt auch auf die Vernetzung und den Austausch zwischen diversen Informationsanbietern (v.a. Studienwahlplattformen, externe Stakeholder) und die Etablierung bzw. weitere Ausgestaltung übergreifender Informationsplattformen ab. Diesbezügliche Kooperationen oder Verweise

[61] Es sei ein „Diskussionspunkt, der immer wieder aufkommt: Soll eine Definition von Zielgruppen vorgenommen werden, die angesprochen werden sollen? […] Tabu unter Studierenden, ihre Zugehörigkeit zu einer unterrepräsentierten Gruppe bekannt zu geben“ [OeAD]. Vgl. zu den Konzepten von „Othering“ und “Stereotype Threat”: Karakaşoğlu, Y.; Doğmuş, A. (2016): Muslimization - "Othering" Experiences of students in academic teacher programs. In: Clea Schmidt und Jens Schneider (Hg.): Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts. Critical Perspectives. Routledge Press, S. 89–103; Casad, B.; Hale, P.; Wachs, F.: Stereotype Threat Among Girls: Differences by Gender Identity and Math Education Context. In: Psychology of Women Quarterly 41 (4). Sage. S. 513-529.

auf Plattformen wurden (mit Ausnahme von FIT bzw. der „Plattform Vielfalt“) seitens der Hochschulen nicht einberichtet.

Ein Blick auf bestehende Studieninformationsplattformen zeigt, dass die soziale Dimension nur zum Teil aufgegriffen wird. Die vom BMBWF betriebene Plattform „studienwahl.at“ thematisiert die soziale Dimension, z.B. Hürden im Hochschulzugang und in der Studienwahl, Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, Studieren mit Kind, nicht explizit. Links (in Submenüs) verweisen allerdings auf Stipendienmöglichkeiten, Studieren ohne Matura sowie die Psychologische Studierendenberatung. Es handelt sich um eher formal-rechtliche Informationen.

Die ebenfalls vom BMBWF betriebene Plattform 18plus.at richtet sich an Schüler*innen der Vormatura- und Maturaklassen und unterstützt diese in der Studienwahl und Berufsorientierung. Neben Materialien für Schüler*innen (u.a. Interessens- bzw. Kompetenzassessments: „18plus Wegweiser“) und Lehrer*innen werden Kleingruppen- und Einzelberatungen in Zusammenarbeit mit Psychologischer Studierendenberatung, Schulpsychologie, Bildungsberatung und ÖH angeboten.[62]

Auf der ÖH-Webseite studienplattform.at wird in einer Rubrik („Alle anders – alle gleich“) auf verschiedene Diversitätsdimensionen eingegangen, besonders ausführlich auf „Studieren mit Kind“. Auf den Webseiten der ÖH werden zudem Beratungsmöglichkeiten und Formate für den Erfahrungsaustausch untereinander (z.B. Gesprächsrunden unter ‚Working Class Students‘ [Studierendenvertretung Universität]) angeboten.

WKÖ und Arbeiterkammer kritisieren – vor allem an Universitäten – die geringe Einbindung von Älteren, Berufstätigen oder Studieninteressierten im zweiten Bildungsweg in Veranstaltungen und Informationsläufe. Die WKÖ vermisst Angebote, die sich an Studierende mittleren Alters bzw. jene mit beruflichen Qualifikationen richten. Die Arbeiterkammer weist in diesem Zusammenhang allerdings auf die „schwierige Mobilisierung der Gruppe der berufstätigen Studierenden für Veranstaltungen und Informationsaustausch“ hin [Arbeiterkammer].

EXKURS: Frauen in MINT

Zur Erhöhung des Frauenanteils in technischen Studien existiert über das FIT-Programm eine breit getragene Informations- und Outreachschiene, um Schülerinnen für ein technisches Studium zu interessieren. In den drei FIT Initiativen[63] sind – neben den Hochschulen – Ministerien, Bildungsdirektionen, Interessensvertretungen, Sozialpartner, Unternehmen u.a. involviert. Angeboten werden FIT Info-Tage (im letzten Jahr online) an den Hochschulen, Messepräsenz, Schulbesuche mit FIT Botschafter*innen (weibliche Technikstudierende als Role Models), eine eigene Homepage mit Videomaterialien und Testimonials (die

[62] Persönliche Beratungsgespräche, v.a. in der Studienwahl und -orientierung, können auch als hochschwellig wahrgenommen werden, worauf z.B. die Universität Klagenfurt hinweist.

[63] Wien, Niederösterreich und Burgenland: vom Verein Sprungbrett getragen, umfasst die meisten Hochschulen in dem Gebiet; Oberösterreich: Universität Linz, FH Gesundheitsberufe OÖ; Steiermark: TU Graz, Universität Graz, Kunstuniversität Graz, FH Burgenland.

auch Hürden adressieren, z.B. Tagebuch einer HTL Schülerin, Technikerin des Monats, u.a.). Die teilnehmenden Hochschulen verweisen auf ihren Webpages gut auffindbar auf das Programm.

An Fachhochschulen besteht zusätzlich das Programm FiT – Frauen in Technik und Handwerk, das in Kooperation mit dem AMS durchgeführt wird und teilnehmende Frauen auf ein technisches Studium vorbereitet [Diversitätsmanagement FH, Diversitätsmanagement FH].

Darüber hinaus bestehen an den Universitäten und Hochschulen zahlreiche weitere Outreach-Aktivitäten und Informationsangebote im MINT-Bereich, die in vielfältigen Formaten auf weibliche Studieninteressierte abzielen (siehe Kapitel 3.1.1.).

Dennoch stagnieren die Zahlen der MINT-Anfängerinnen, teilweise gehen sie zurück [z.B. TU Wien, TU Graz, Studierendenvertretung Universität]. Lt. Studierendensozialerhebung liegt derzeit der Anteil weiblicher Studierender in Fächern des MINT-Fokusbereichs (Informatik und Ingenieurwissenschaften) bei rund 20%.[64]

In der studentischen Gruppendiskussion zu „Frauen in MINT“ wurden diese Entwicklungen zwar auch auf Sozialisationsprozesse und stereotype Rollenbilder zurückgeführt,[65] vor allem verwiesen die befragten Studierendenvertreterinnen jedoch auf unterschiedliche Schullaufbahnen und das daraus resultierende heterogene Vorwissen zu Studienbeginn. Eine HTL-Ausbildung führe zu einem enormen Startvorteil, die meisten Technikanfängerinnen kämen allerdings von Gymnasien oder HAK und hätten sich häufig im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen auch in ihrer Freizeit nicht (gleichermaßen intensiv) mit Technik (z.B. Programmieren) beschäftigt [Studierendenvertretung Universität, Studierendenvertretung Universität, Studierendenvertretung PH]. Dieser Vorsprung ließe sich während des Studiums nur schwer aufholen. Für die Lehrenden wäre es zudem schwierig, auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus einzugehen [Studierendenvertretung Universität].

Auffrischungskurse oder Brückenkurse (insbesondere in Mathematik) zum Ausgleich heterogenen Vorwissens (vgl. Kapitel 4.1.6) und begleitende Mentoring-Angebote werden daher als sinnvoll betrachtet.[66] „Das [Einstiegskurse und Gruppen-Mentoringprogramme] hilft, um relativ schnell auch andere Leute zu finden. Weil ich muss sagen: ohne Lerngruppen ist das Studium allein fast nicht bewältigbar“ [Studierendenvertretung Universität]. Die Studierendenvertreterin spricht sich zudem für eine heterogene Zusammensetzung dieser Gruppen in Bezug auf das Vorwissen aus:

[64] Dibiasi, A., Schubert, N., Zaussinger, S. (2021): Geschlechtersituation am Beispiel von MINT-Fokus- & Pädagogikstudien. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019, IHS Wien, S. 29.

[65] Von allen Teilnehmerinnen wurde die Unterstützung und Anregung aus der Familie zur Aufnahme eines Technik-Studiums bzw. das Interesse weckende familiäre Umfeld (u.a. auch Rollenvorbild der Mutter) unterstrichen.

[66] „Wir haben so Einstiegskurse, die sind ganz cool, für Mathematik und Physik und auch fürs Programmieren - fürs Programmieren habe ich es nicht gebraucht - aber für die anderen zwei war es ganz gut, dass ich noch einmal so eine Auffrischung hatte; da gab es eine Woche lang Kurse von älteren Studierenden. In der Informatik haben wir auch ein Mentoringprogramm, immer 12 Informatikstudierende werden einem höhersemestrigen Mentor aus der Studienvertretung zugeteilt, und auch ein verpflichtendes persönliches Gespräch mit dem Professor oder der Professorin [ist vorgesehen].“ [Studierendenvertretung Universität]

> *„Wenn sich dann Mädels mit anderen Mädels wieder zusammenschließen, und dann alle planlos vor der Hausübung sitzen, weil sie das Vorwissen nicht haben, und […] eine rein männliche Lerngruppe daneben, die das voll cool und schnell macht, dann denken sich halt wahrscheinlich alle Mädels […], wir können eigentlich gleich aufhören und den Studiengang wechseln." [Studierendenvertretung Universität]*

Angebote nur für Frauen würden darüber hinaus wenig nachgefragt und eher nicht angenommen. [Studierendenvertretung Universität],[67] allenfalls werden diese als stigmatisierend wahrgenommen [Hochschulleitung Universität].

Der höhere Dropout von weiblichen Studierenden in MINT-Fächern wird von den Studierendenvertreterinnen u.a. auf das Lernklima, vor allem jedoch auch auf mangelnde soziale Eingebundenheit („Leute finden", „Community" [Studierendenvertretung Universität]) im Studium zurückgeführt. Daher werden (freiwillige) Netzwerke oder Austauschmöglichkeiten für Frauen, wie sie auch von der ÖH organisiert werden, als wünschenswert bezeichnet.

Ein Ansatz, der verstärkt aufgegriffen wird, um mehr Frauen für MINT-Studien zu interessieren, ist die „Umbenennung" bzw. inhaltliche Neuausrichtung von technischen Studiengängen, die konkrete Anwendungsbezüge und die gesellschaftliche Relevanz der Studien stärker hervorstreicht, z.B. über eine Orientierung an Nachhaltigkeit oder Umweltthemen.

> *„Im technischen Ingenieurstudium haben wir [Studienrichtung, die Umwelt und Technik verbindet] eingeführt und da war auf Anhieb auch der Frauenanteil bei 52%. […] weil das einfach auch ein gesellschaftliches Thema ist, das dann möglicherweise Männer und Frauen gleichermaßen interessiert bzw. über traditionelle Bezeichnungen hinausgeht. Ich glaube, wir verkaufen unsere Studien auch nicht gut genug wahrscheinlich. Also wir haben gerade die Themen Klima, Umwelt, Nachhaltigkeit, aber eben auch Technik und Gesellschaft, die sehr wichtig und zu transportieren sind." [Hochschulleitung Universität]*

Auch eine Studierendenvertreterin bestätigt, ihr Studium aufgrund der angebotenen Verbindung von Umwelt und Technik aufgenommen zu haben [Studierendenvertretung Universität].[68] Andererseits dürften Studierende nicht mit „falschen Vorstellungen" über die Anforderungen des Studiums „angelockt" werden [Hochschulleitung Universität]. Umgekehrt wird von projektförmigen Ansätzen berichtet, etwa

[67] „Wir bieten z.B. auch ein Female-Coder-Programm an, das wird sehr schlecht angenommen, da sind fast nie welche da; also selbst wenn man Programme oder so Sachen in die Richtung macht, nehmen sowas Frauen auch tendenziell irgendwie nicht ganz so gut an. Ich weiß es nicht, also es sind viele auch relativ allein;" [Studierendenvertretung Universität]

[68] „Dann hab ich mir gedacht, das ist cool, Umwelt mit der Technik zu verbinden. [Anstelle des reinen Programmierens am Computer etwa] sich zu überlegen, wie ich berechne, wie ein Kessel irgendwie noch besser verbrennt. Und ich habe einfach dieses Handwerkszeug der Technik für den Umweltschutz spannend gefunden. Ich habe aber eben keine Rollenstigmatisierung gekriegt, sondern nur: mach was du willst und Hauptsache, du ziehst das durch und bist mit Leidenschaft dabei." [Studierendenvertretung Universität][69] BMUKK, BMWF, BMASK, BMWFJ (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020 Strategie, Wien, 2011, S 21 ff. Die darin als Maßnahme formulierte Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich wurde 2017 von BMB und BMWFW herausgegeben.

Digitalisierung („Data Analytics“) stärker in (von Frauen nachgefragten) Marketing/HR-Curricula zu verankern, „das aber nicht ganz groß oben draufzuschreiben“ [Good Practice FH]. Dies solle helfen, Berührungsängsten vorzubeugen bzw. diese im weiteren Verlauf abzubauen.

Seitens der Hochschulen wird versucht, weibliche Role Models stärker in Outreach-Aktivitäten bzw. Informationsmaterialien einzubeziehen (z.B. Universität Klagenfurt, Montanuniversität Leoben, MCI Management Center Innsbruck, IMC FH Krems). Die TU Graz schlägt eine „österreichweite Kampagne mit Role Models von Seiten des Ministeriums (nicht durch eine Uni allein möglich) [vor], um in der Gesellschaft auch einen diesbezüglichen Kulturwandel in Richtung unterrepräsentierter Studierendengruppen in MINT-Fächern einzuleiten“ [TU Graz]. Von den Studierenden wird in Bezug auf Rollenvorbilder vor allem auf den Mangel weiblicher Professorinnen hingewiesen („Es gibt sie, aber selten. Ich kenne eine.“ [Studierendenvertretung Universität]).

3.3 Anerkennung und Validierung nicht-formaler und informeller Kompetenzen (Aktionslinie 3)

Validierung und Anerkennung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen sowie der vermehrten gegenseitigen Anrechnung von Prüfungsleistungen kommt eine zentrale Rolle zu, die Durchlässigkeit des (tertiären) Bildungssystems im Hinblick auf lebenslanges Lernen zu erhöhen. Die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen gewinnt im österreichischen Bildungssystem mit der LLL:2020-Strategie aus dem Jahr 2011 stark an Bedeutung.[69] Das BMBWF initiierte in weiterer Folge in Kooperation mit der AQ Austria und einzelnen Universitäten und Hochschulen Projekte unterschiedlicher Art zur Unterstützung einer breiten Diskussion der Thematik und der Implementierung von Maßnahmen.[70] Auch im Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan 2016-2021 (GUEP) sowie dem Fachhochschulentwicklungsplan wurden die Hochschulen zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit dem Thema aufgerufen.[71]

[69] BMUKK, BMWF, BMASK, BMWFJ (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020 Strategie, Wien, 2011, S 21 ff. Die darin als Maßnahme formulierte Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich wurde 2017 von BMB und BMWFW herausgegeben.
[70] S. Fokusthema Anerkennung und Anrechnung der AQ Austria: https://www.aq.ac.at/de/anerkennung_anrechnung/
[71] Der erste Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016-2021 (GUEP) hat die „Schaffung verbindlicher und transparenter Validierungs-, Äquivalenzprüfungs- und Anerkennungsverfahren für den Zugang und die Anrechnung auf ein Curriculum sowie die Weiterentwicklung entsprechender Standards“ vorgesehen. Der Universitätsbericht 2020 hält fest, dass einige Universitäten der Aufforderung nachgekommen sind, das Thema Validierung in ihrer Entwicklungsplanung und bereits in der jeweiligen Leistungsvereinbarung 2019-2021 zu berücksichtigen und dem GUEP entsprechend fachspezifische Verfahren zur Anrechnung und Anerkennung nicht-formaler und informeller Vorqualifikationen zu entwickeln (vgl. BMBWF: Universitätsbericht 2020. Wien, S. 321f.). Der Fachhochschulentwicklungsplan 2018/19-22/23 hält auf S. 29 fest, dass „institutionelle Strategien bzw. Verfahren

Nicht-formales Lernen findet etwa im Rahmen von strukturierten betrieblichen Weiterbildungen oder in Kursen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt. Informelles Lernen erfolgt vorrangig im beruflichen Alltag (z.B. Führungserfahrung, Programmierkenntnisse), dem Ehrenamt, der Jugendarbeit und/oder weiteren Betreuungsaktivitäten unterschiedlicher Zielgruppen. Validierung bedeutet, die erworbenen Kompetenzen und Lernergebnisse einer Formalisierung zuzuführen (allenfalls auch: sie zu überprüfen), um sie in der Folge anerkennen und anrechnen zu können.

Mit der Novellierung des § 78 des Universitätsgesetzes (UG 2002) wurde 2021 für die öffentlichen Universitäten ein neuer rechtlicher Rahmen abgesteckt, der auf die verstärkte Anerkennung von an außerhochschulischen formalen Bildungseinrichtungen erworbenen Prüfungsleistungen abzielt und auch die Anerkennung beruflicher und außerberuflicher Qualifikationen ermöglicht. Als Standard sind maximale Grenzen festgelegt. Bei Anerkennung aus dem berufsbildenden höheren Schulbereich sind es max. 60 ECTS (höchstens ein Studienjahr), der gleiche Umfang gilt für die Möglichkeit berufliche oder außerberufliche Qualifikationen über Validierung anzuerkennen. Werden beide Anerkennungsmöglichkeiten kombiniert, ist dies bis zu max. 90 ECTS möglich. Diese Anerkennungsregelungen gelten auch für den außerordentlichen Studienbereich der Universitätslehrgänge. Weiters wurde das FHG zeitgleich dahingehend novelliert.

Im Zugang zu hochschulischer Bildung können bisher berufliche und andere Kompetenzen etwa im Rahmen von Aufnahmeverfahren oder beim Erwerb der Studienberechtigung angerechnet werden. Diesbezüglich sind die Möglichkeiten an Fachhochschulen (und vor allem Kunstuniversitäten) rechtlich bislang weiter gefasst als an öffentlichen Universitäten. Konkret zählen dazu etwa Ausgleichsmöglichkeiten bei fehlender BA-Facheinschlägigkeit durch relevante berufliche Vorerfahrung bei der Zulassung zu FH-Masterstudien, das Ablegen von „Zusatzprüfungen“ statt der gesamten Studienberechtigungsprüfung bei beruflicher Vorerfahrung für Studieninteressierte ohne Matura oder Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten, die (auch) auf informell erworbene Fertigkeiten abstellen.

Insbesondere die befragten Sozialpartner streichen die Notwendigkeit einer verstärkten Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen an Hochschulen hervor [Arbeiterkammer, WKÖ]. Diesbezüglich kommt der kürzlich erfolgten Weiterbildungsreform (Legistikpaket 2021), die Weiterbildungsprogramme sektorenübergreifend vereinheitlicht und eine Durchlässigkeit zwischen der Weiterbildung und regulären Studien herstellt, Bedeutung zu - auch im Hinblick auf den Hochschulzugang (vgl. Kapitel 3.3.3 ‚Testfeld Weiterbildung‘ sowie 3.3.4. Studieren ohne Matura).

3.3.1 Validierung in den Hochschulsektoren

Von Seiten der **Universitäten** wird dem „Zukunftsthema Validierung“ [Universität Mozarteum Salzburg] eher abwartend begegnet, weil das Inkrafttreten der UG-Novelle zum Erhebungszeitpunkt noch ausständig war. Die UG-Novelle führe jedoch zu einer Schwerpunktverlagerung in Richtung Anerkennung bzw. einer

zur Anerkennung und Anrechnung nicht-formalen und informellen Lernens entwickelt werden [sollen], um die Durchlässigkeit und den nicht-traditionellen Zugang zu verbessern.“

vermehrten Auseinandersetzung mit dem Thema.[72] Zugleich wird betont, dass an Universitäten „erst ein Bewusstsein“ für die Handhabung und Umsetzung geschaffen werden muss [Hochschulleitung Universität]. Die Kunstuniversitäten streichen teilweise ihre langjährige Erfahrung in diesem Bereich hervor (z.B. Universität Mozarteum Salzburg).

Validierungsverfahren bedingen eine konsequente Lernergebnisorientierung, wie dies auch die Nationale Strategie zur sozialen Dimension fordert. An der TU Wien wurde beispielsweise „mit der flächendeckenden Umstellung der Lehrveranstaltungs- und Modulbeschreibungen auf Lernergebnisorientierung für die Studiendekan*innen, die für die Anrechnungen zuständig sind, eine gute Basis für die Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen geschaffen“ [TU Wien].

An Universitäten sind standardisierte, transparente Richtlinien und Verfahrensregelungen zur Anrechnung von non-formalen und informellen Kompetenzen im Entstehen. So werden diesbezügliche Leitfäden für Studiendekane in einer breit angelegten Arbeitsgruppe erarbeitet [Hochschulleitung Universität], an der Universität Wien wurden von Studienpräses und Rektorat die erforderlichen Vorkehrungen zur Umsetzung der Novelle getroffen [Universität Wien].

Überdies ist die Forschung zu Validierung an Universitäten, etwa an der Universität für Weiterbildung Krems zu nennen.[73] Auch an der Universität Klagenfurt wird zu Validierung geforscht, die „Ergebnisse fließen in den Prozess der Entwicklung standardisierter Verfahren ein“ [Universität Klagenfurt].

Im **Fachhochschulsektor** waren die Möglichkeiten, berufliche Vorkenntnisse zu validieren und anzurechnen, bislang schon weiter gesteckt als an Universitäten, dennoch (oder gerade deshalb) wird von Fachhochschulen die Anerkennung und Validierung nicht-formaler und informeller Kompetenzen mehrfach als zentrale Herausforderung genannt [FH Oberösterreich, FH des BFI Wien, FH Joanneum]. Auch hier wurden mit der rezenten FHG-Novelle die Rahmenbedingungen verändert. Es entsteht der Eindruck einer laufenden Weiterentwicklung, die sich in „der Ausarbeitung von Standards zur Validierung von Lernergebnissen“ [FHWien der WKW] bzw. der Entwicklung von standardisierten Verfahren [FH Technikum Wien („vereinheitlicht und digitalisiert“), FH Kärnten] äußert. Teils sind standardisierte Verfahren bereits implementiert [MCI Management Center Innsbruck], teils werden bestehende Verfahren evaluiert und erweitert [FH Wiener Neustadt, FH Gesundheitsberufe OÖ].

An mehreren Fachhochschulen ist die Anerkennung nicht-formaler und informeller Kompetenzen in der Hochschulstrategie, der Satzung, einem Mission Statement o.ä. als „wichtiges Ziel“ [FH des BFI Wien] verankert [FH Technikum Wien, FH Campus Wien, FH Joanneum, IMC FH Krems]. An der FH Campus Wien

[72] z.B.: „Das Thema Validierung war bislang mit Ausnahme von Spezialthemen (Stichwort Lehrgangs-Berechtigungsprüfung) noch nicht so im Fokus; aufgrund der Änderung des UG wird sich das aber in den nächsten Monaten sehr stark verändern.“ [Universität Klagenfurt]. Auch an der Universität Salzburg „kommt [das Thema] erst ins Laufen. […] Dieser Themenbereich nimmt bei uns erst im Zuge der letzten UG-Novelle Fahrt auf.“ [Universität Salzburg]

[73] An der Universität für Weiterbildung Krems wurde 2021 ein Symposium zu Validierung und RPL nach Inkrafttreten der UG-Novelle mit zahlreichen Playern zur Feststellung des Status quo abgehalten (nachzusehen hier).

wurde neben der Verankerung im Mission Statement eine übergreifende Richtlinie zur Prüfungsordnung entwickelt und operativ bereits dazu übergegangen, Handbücher für Lehrende und Studierende zu erstellen bzw. mit der Schulung der Entwicklungsteams zu beginnen [FH Campus Wien].

Vorstöße im Bereich der Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen erfolgen auch von Seiten der **Privatuniversitäten**, insbesondere im Bereich der Pflege und künstlerischer oder pädagogischer Vorkenntnisse (z.B. Bertha von Suttner Privatuniversität, UMIT Tirol, Karl Landsteiner Privatuniversität, Modul Privatuniversität, Anton-Bruckner Privatuniversität, JAM MUSIC LAB University, Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien Wien). Dort sind (bzw. werden) Regelungen zu informellen und non-formalen Kompetenzen zum Teil bereits in den Prüfungs- bzw. Studienordnungen verankert [Modul Privatuniversität, Anton Bruckner Privatuniversität, Bertha von Suttner Privatuniversität] und für Studierende zugänglich gemacht. Die Karl Landsteiner Privatuniversität erwähnt Quereinstiegsverfahren und Ergänzungsprüfungen, die UMIT Tirol eine „erste Prozess- und Instrumentenentwicklung (z.B. Gleichwertigkeitsprüfung, Portfoliogestaltung)“ und die Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien „Elemente, die den gesamten Prozess umfassen (Information, Erstberatung, Formularwesen, Nachweise, Prüfungsverfahren, Bewilligungsverfahren, Einspruchsmöglichkeiten, Anerkennungsnachweis am Transcript of Records bzw. Diploma Supplement).“

Von manchen **Pädagogischen Hochschulen** werden Anrechnungen individuell durchgeführt [PH Niederösterreich, KPH Edith Stein, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik], an der PH Kärnten sind die „Anrechnungsformate standardisiert“ [PH Kärnten].

3.3.2 Pionierphase: Unklarheit, Akzeptanz, Umsetzungsmöglichkeiten

Die letzten Jahre können als „**Pionierphase**“ der Validierung in Österreich bezeichnet werden, die Empfehlungen der AQ Austria (2016) sind als Ausgangspunkt der österreichischen Diskussion zu nennen.[74] Der starke **Projektcharakter** einzelner Vorstöße oder Pilotstudien(gänge) weist darauf hin, dass im Bereich Validierung Neuland beschritten wird. Die Kooperation mit der AQ Austria in verschiedenen Projekten zur „Recognition of prior Learning“ wird mehrfach erwähnt (z.B. Erasmus+ Projekt ‚RPL in Practice‘ oder ‚Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen - Implementierung an den Hochschulen‘ [FH Campus Wien, FH des BFI Wien, Modul Privatuniversität, PH OÖ]. Teils wird angegeben, auf Ergebnisse aus diesen Projekten zu warten [TU Wien]. Zudem wird auf den von BMBWF und AQ Austria getragenen Informationsaustausch und Vernetzungsaktivitäten zum Thema Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen hingewiesen [Universität Mozarteum Salzburg; FH St. Pölten]. Die FH Campus Wien gibt dazu an: „Die dadurch entstandenen nationalen und internationalen Netzwerke

[74] Mittlerweile hat die AQ Austria mit einer gesetzlichen Regelung im HS-QSG die ergänzende Aufgabe, im Hochschulbereich Information und Beratung zu Fragen der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen bereit zu stellen, übertragen bekommen.

werden für eine vertiefte Zusammenarbeit ausgebaut. Netzwerktreffen, gegenseitige Beratung, Peer-Learning, Mitwirkung an Veranstaltungen sind dabei vorgesehen."

An der FH des BFI Wien und der FH Campus Wien wurden Pilotprojekte in einzelnen Studiengängen durchgeführt.[75] Die Erkenntnisse daraus (z.B. Listen von anrechenbaren non-formalen Aus- und Weiterbildungskursen, Antragsformular zur Anrechnung beruflicher Vorerfahrung) sollen bei weiteren Studiengangsentwicklungen berücksichtigt werden [FH des BFI Wien].

Das Projekt „The Third Way" der Universität Innsbruck ist als ein Vorstoß an Universitäten hervorzuheben. Validierungsverfahren und „Prozesse zur Berücksichtigung von non-formalen und informellen Lernergebnissen" werden im Bachelor-Studium Pharmazie – sowohl im Zugang als auch im Studium – pilotiert (s. auch die hier abrufbare Präsentation) [Universität Innsbruck].

Auch außerhalb der AQ-Rahmenprojekte wurden vor allem an Fachhochschulen (Pilot-)Projekte umgesetzt (FH St. Pölten[76], FH Burgenland[77]].

In Bezug auf konkrete Validierungspraxis besteht teils **Unklarheit**, teils werden seitens der Hochschulen „Informationslücken" und mangelnde konkrete Vorgaben beklagt bzw. ein Bedarf nach klareren Handlungsanleitungen geäußert.[78] Darüber hinaus wird mehrfach angesprochen, dass „Vertrauen"[79] in Validierungsverfahren und deren Verlässlichkeit und Transparenz erst zu etablieren sei. Allen Hochschulangehörigen müsste der Nutzen oder (Mehr-)Wert vermittelt werden [FH Oberösterreich]. Es wird

[75] Die FH des BFI Wien gibt an, „eine von drei Pionier-Fachhochschulen [zu sein], die das Thema der Validierung im intensiven Austausch mit der AQ-Austria weiterentwickeln und testen" [FH des BFI Wien]. Dort wurde etwa ein Pilotprojekt in der neu entwickelten MA-Studienordnung „Digital HR Management" umgesetzt. Berufliche Vorerfahrungen (v.a. im HR-Bereich) können sowohl auf den Zugang (im Sinne des Ausgleichs allenfalls fehlender Facheinschlägigkeit zuvor absolvierter Studien), als auch auf das Studium (Erlass bestimmter Lehrveranstaltungen) angerechnet werden (allerdings nicht doppelt/gleichzeitig). Dafür werden bereits formalisierte Prozesse, inkl. für Studierende abrufbare Unterlagen, bereitgestellt. An der FH Campus Wien haben ebenfalls zwei Departments an Pilotstudiengängen (MA) im Rahmen des AQ-Projekts mitgearbeitet.

[76] Hier wird die Einrichtung und in der Folge Anrechnung von Brückenkursen (z.B. Programmierkenntnisse) zum Ausgleich von nicht vorliegender Facheinschlägigkeit beim Zugang zu Masterstudien überlegt. Im Brückenkurs könnten auch – validierte – informelle Kenntnisse angerechnet werden (etwa langjährige berufliche Programmiererfahrung).

[77] Teilnahme am Projekt „VINCE – Validation for Inclusion of New Citizens of Europe", in dem die Anerkennung von Kenntnissen (formal, nicht formal, informell) geflüchteter Personen erarbeitet wird; Ergebnisse könnten auf weitere Gruppen angewendet werden.

[78] Seitens der FH Campus 02 wurden „große Informationslücken und Missverständnisse betreffend Studieren ohne Matura oder Einordnungen im NQR - Was ist der Unterschied zwischen gleichwertig und gleichartig?" konstatiert. Eine Nachfrage zum Umsetzungsstand des Projekts ‚Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen' der AQ Austria erfolgte von der TU Wien. Seitens der FH Oberösterreich wird angegeben, dass in dem Bereich „konkrete Vorgaben fehlen". Auch die UMIT wünscht sich vom Ministerium „konkrete Handreichungen und Unterstützung, was die Anerkennung von informellen Kompetenzen betrifft" [UMIT].

[79] Auch die Nationale Strategie zur sozialen Dimension rekurriert im Bereich Anerkennung mehrfach auf nötiges „Vertrauen": u.a. „Qualitätsaspekte im Fokus, um das gegenseitige Vertrauen der Bildungssektoren zu stärken"; „Vertrauen in die Qualität der Ausbildungsleistungen anderer Akteur*innen als Voraussetzung für nicht-traditionelles Studieren", Nationale Strategie, S. 23.

von höchst unterschiedlichen Einstellungen (von Offenheit bis großer Skepsis, tw. disziplinabhängig) unter den Studiengangsleitungen an Fachhochschulen berichtet [Good Practice FH]. Häufig würden Validierungsverfahren mit Qualitätseinbußen in Verbindung gebracht. Teils wird im Zusammenhang mit Validierung ein Einstellungswandel, eine Änderung des „Mindset" gefordert.[80]

Als Antrieb für die Auseinandersetzung mit Validierung werden auch sinkende Studierendenzahlen in bestimmten Fächern genannt, die die Erschließung neuer Zielgruppen, d.h. auch die Attrahierung von Studierenden auf dem zweiten Bildungsweg oder von Studieninteressierten mit (nicht-facheinschlägiger) Vorbildung, zunehmend erforderlich mache [Good Practice FH]. Von Seiten der Pädagogischen Hochschulen – allenfalls auch bedingt durch einen künftigen Lehrer*innenmangel – wird auf die zunehmende Ermöglichung des Quereinstiegs hingewiesen (z.B. PH Vorarlberg, PH Niederösterreich, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik).

Validierungsverfahren können teuer und langwierig sein. Portfolio-Erstellungen, wie sie im internationalen Umfeld eingesetzt werden, erfordern sowohl seitens der Validierten als auch seitens der Validierenden einen hohen zeitlichen und intellektuellen Aufwand. Hier Transparenz herzustellen, bleibt eine Herausforderung.

An Fachhochschulen obliegt die Feststellung der Relevanz von Berufserfahrung oder bestimmten Kursen für die Aufnahme eines Studiums (Ausgleich von Facheinschlägigkeit) bzw. der Erlass von Lehrveranstaltungen zumeist den jeweiligen Studiengangsleitungen. Eine Gesprächspartnerin schlägt die Schaffung eigener hochschulischer Job-Profile (Personen mit rechtlichen, fachlichen und koordinatorischen Kompetenzen bzw. Aufgaben) zur Durchführung von Validierungsverfahren an Fachhochschulen vor. Sie könnte sich auch die Einrichtung eines „One-Stop-Shop" vorstellen, im Sinne einer Anlaufstelle, die Validierungsverfahren für bzw. in Abstimmung mit den Studiengängen zentral abwickelt und diese so entlasten könne [Good Practice FH].

Neben Portfolio-Erstellung und anderen Verfahren zur Darstellung von (informell) erworbenen Kompetenzen werden an manchen Hochschulen auch Feststellungsprüfungen zur Validierung informellen Wissens angedacht [FH Technikum Wien][81] bzw. eingesetzt (Kompetenzchecks in Instrumentalmusik an der PPH Burgenland).

3.3.3 Konkrete Validierungsverfahren und Anrechnungspraxis

In der Erhebung wurden konkrete Anrechnungsverfahren häufiger aus dem Fachhochschulsektor genannt, etwa einschlägige berufliche Tätigkeiten im Rahmen des (im Studium erforderlichen) Berufspraktikums oder als Wahlpflichtfach anzuerkennen bzw. anzurechnen [FH Technikum Wien, FH Campus 02]. Teils bestehen

[80] Z.B. „Die Bewerber*innenkommen ja nicht zu uns, weil sie uns betrügen und reinlegen wollen, sondern die wollen bei uns studieren." [Good Practice FH]

[81] „Zukünftig soll zur Validierung dieser informell erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen eine Wissensüberprüfung durchgeführt werden." [FH Technikum Wien]

Listen von anerkannten Lehrgängen aus dem non-formalen Bereich (z.B. WIFI, BFI), die angerechnet werden können [FH des BFI Wien].

Anrechnung von Kenntnissen aus schulischer Vorbildung

Am häufigsten erfolgt die Anrechnung von Leistungen aus BHS (insb. HTL) auf das Studium (Erlass von Lehrveranstaltungen) [Website für den Tiroler Hochschulraum; Universität Klagenfurt online, FH St. Pölten, Äquivalenzlisten KPH Edith Stein]. An der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien bestehen Anrechnungsrichtlinien für schulische Leistungen (etwa an Musikgymnasien).

In Bachelorstudiengängen an der FH Technikum Wien wird Studierenden mit entsprechender Vorbildung der Eintritt in ein höheres Semester angeboten [FH Technikum Wien].

Anerkennung von Praktika und extracurricularem Engagement

An der WU Wien können ausgewählte Lernerfahrungen im Rahmen extracurricularer Angebote, darunter auch solche mit Bezug auf die soziale Dimension (Volunteering, Mentoring, Starting@WU) als freie Wahlfächer anerkannt werden. An der Universität Linz besteht die Möglichkeit, freiwilliges Engagement als freie Studienleistung anzuerkennen, z.B. 1 ECTS Punkt für 20 Stunden nachgewiesener Tätigkeit während der Covid-Krise, Mithilfe für Tätigkeiten im Interesse der öffentlichen Sicherheit, der Gesundheitsvorsorge oder Versorgungssicherheit. An der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien werden Praktika sowie „hochwertige Berufsvorbildung“ (z. B. Orchestertätigkeit bei Profiorchestern) berücksichtigt. An der Karl Landsteiner Privatuniversität werden Tätigkeiten im Rettungsdienst bzw. Berufserfahrung für Wahlpflichtfächer angerechnet. An der Veterinärmedizinischen Universität werden etwa für ÖH-Tätigkeiten und die Teilnahme an Tagungen ECTS zuerkannt.

Die Zuerkennung von ECTS für eine Tätigkeit in der ÖH ist gesetzlich geregelt, wobei es an manchen Hochschulen Praxis ist, ECTS für die Tätigkeit als Studierendenvertreter*in zwar (zusätzlich) zu vergeben, diese aber nicht auf die Gesamt-ECTS-Anzahl des Studiums anzurechnen bzw. dadurch keine anderweitigen ECTS zu erlassen [Studierendenvertretung FH].

‚Testfeld‘ Weiterbildung

Konkrete Validierungsverfahren von non-formalen und insbesondere informellen Lernergebnissen (Berufserfahrung, Fertigkeiten, Kenntnisse) werden derzeit vor allem im Bereich der Weiterbildung an Hochschulen eingesetzt, die gleichsam als ‚Testfeld‘ fungiert.

Von der FH Kärnten wird die „Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Weiterbildungsangeboten in Richtung Studiengänge und umgekehrt“ betont“ [FH Kärnten]. An der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und der FH Kufstein bestehen Anrechnungsmöglichkeiten von beruflichen Kompetenzen auf einzelne Hochschullehrgänge, an der FernFH ist der Zugang zu Lehrgängen mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung ohne Reifeprüfung möglich.

Validierungsmodul in Weiterbildungslehrgängen der FH St. Pölten

An der FH St. Pölten wurde ein Validierungsmodul für Weiterbildungslehrgänge geschaffen. Im Rahmen dieses Moduls wird es Studierenden sehr zeitnah nach Aufnahme des Studiums ermöglicht, praktisch Biografie-Arbeit zu betreiben, mit einem Portfolio, in dem sie ihre eigenen bereits erworbenen Kompetenzen reflektieren. Dieser Prozess wird von Lehrenden, die als „Coaches" fungieren, begleitet. Im Zuge dieser begleiteten Portfolioarbeit werden non-formale und informelle Lernergebnisse einer Formalisierung zugeführt. Das Modul ist mit ECTS versehen und kann auf den Weiterbildungslehrgang angerechnet werden. Derzeit stehen noch keine Erfahrungswerte zu den ersten Studierendengruppen zur Verfügung, die das Validierungsverfahren durchlaufen haben.

Die Universität Linz hat „die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Zulassung von Studienwerber*innen mit informeller Vorqualifikation aus deren Erwerbstätigkeit zu ausgewählten Universitätslehrgängen geschaffen" [Universität Linz]. Für Studierende ohne Matura wurde an der Universität Klagenfurt die ULG-Berechtigungsprüfung eingeführt, die der Studienberechtigungsprüfung nachempfunden ist und zur Aufnahme von Master-ULGs im Bereich der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften berechtigt. Im Rahmen der Prüfung ist auch eine Präsentation von im Berufsleben erworbenen Kompetenzen vorgesehen [Universität Klagenfurt]. An der Universität für Weiterbildung Krems ist eine Zulassung zu den Master-Lehrgängen aufgrund gleichzuhaltender Qualifikation (im Sinne eines Bachelor-Äquivalents) seit Längerem möglich. Im diesbezüglichen Assessment-Verfahren ist die berufliche Vorerfahrung in einem Bewerbungsportfolio darzustellen (s. hier).

Die zunehmende Validierungspraxis in Weiterbildungsprogrammen ist auch insofern bedeutsam, als die kürzlich erfolgte Weiterbildungsreform die Durchlässigkeit zwischen Weiterbildungsprogrammen und regulären Studien vorsieht, d.h. dass die erfolgreiche Absolvierung von Weiterbildungsstudien im Weiteren zur Aufnahme von regulären Studien berechtigt.

Weiterbildungsprogramme sind in der Regel kostenpflichtig, manche Universitäten bieten Stipendien (z.B. Universität Graz) oder ermöglichen niedrigere Kursgebühren durch Subventionen [Universität Innsbruck]. An der TU Graz wird darüber hinaus derzeit an einem „Modell zur Sicherstellung der Studierfähigkeit" im Bereich der Weiterbildung gearbeitet, das u.a. Unterstützungsangebote für Weiterbildungsstudierende vorsieht, die oftmals „inzwischen lernungewohnt" [TU Graz] sowie stark mit Vereinbarkeitsfragen konfrontiert sind.

Anerkennung und Validierung im Zugang

An Fachhochschulen kommt die Anerkennung von beruflicher Vorerfahrung in der Zulassung zu FH-Studien in Ansätzen zum Einsatz. Hier ist v.a. die Berücksichtigung beruflicher Vorerfahrungen, um die fehlende Facheinschlägigkeit des Vorstudiums im Zugang zu Masterstudien auszugleichen, zu erwähnen (z.B. FH des BFI Wien, FH Campus Wien, FH St. Pölten). Im Zugang zu FH-Bachelorprogrammen besteht für Studieninteressierte mit einschlägiger Berufserfahrung (z.B. Lehre) die Möglichkeit, statt der Studienberechtigungsprüfung lediglich (weniger aufwändige) Zusatz- bzw. Qualifizierungsprüfungen für einen bestimmten Bachelor-Studiengang zu absolvieren (s. dazu unten Kap. 3.3.4 Studieren ohne Matura).

An der KPH Edith Stein werden Standards zur Anerkennung von informeller pädagogischer Vorerfahrung im Zugang für den Erwerb der Studienberechtigung für das Lehramt Primarstufe entwickelt. Die FH Gesundheitsberufe OÖ gibt an, die Zugangsvoraussetzungen in den Bachelorstudiengängen insbesondere im Bereich facheinschlägige berufliche Qualifizierung zu aktualisieren [FH Gesundheitsberufe OÖ].

Zudem können berufliche Vorerfahrungen auch im Rahmen des Aufnahmeverfahrens an Fachhochschulen berücksichtigt werden, etwa durch zusätzliche Punkte [FH Campus 02][82] oder gezielte Nachfrage im Aufnahmegespräch [FH Kufstein Tirol].

3.3.4 Studieren ohne Matura

Die Durchlässigkeit des Bildungssystems bestimmt sich auch darüber, inwieweit es möglich ist, (in der Jugend) eingeschlagene Bildungs- bzw. Karrierepfade im Sinne lebenslangen Lernens wechseln zu können

Mit der berufsbegleitend angelegten **Berufsreifeprüfung** wird die Matura vollständig nachgeholt und Zugang zu allen Hochschulstudien erworben. Dazu werden Vorbereitungslehrgänge an Institutionen der Erwachsenenbildung angeboten, die Ablegung erfolgt an Schulen. Ähnlich auch die sog. „Externist*innenmatura“, um die allgemeine Hochschulreife im Nachhinein zu erwerben.

Eine **Studienberechtigungsprüfung** berechtigt dagegen nur für die Aufnahme zu bestimmten Studien(richtungen) bzw. Fächern. Sie besteht aus mehreren Teilen, darunter Pflicht- und Wahlfächern. Die Anrechnungspraxis dieser verschiedenen Teile, sollten sie an verschiedenen Institutionen abgelegt worden sein, variiert an Universitäten und Hochschulen.

Nur zur Eignungsprüfung an Kunstuniversitäten wird man ohne Nachweis der allgemeinen Hochschulreife (in welcher Form auch immer) zugelassen.

An Fachhochschulen kann, wie bereits erwähnt, berufliche Vorerfahrung in der Zulassung Berücksichtigung finden. Studieninteressierte mit einschlägiger beruflicher Vorerfahrung können so statt der Studienberechtigungsprüfung je nach Bachelor-Studiengang auch nur einzelne **Zusatzprüfungen,** etwa in Mathematik, Deutsch, Englisch, Physik, abgelegen (z.B. IMC FH Krems, FHWien der WKW, FH Technikum Wien, FH Campus 02 und weitere). Zwei Fachhochschulen haben eine Übersicht zu facheinschlägigen Lehrberufen für ihre Studiengänge online gestellt (FH Campus 02, FHWien der WKW). Für Meister*innen bestehen eigene Regelungen (worauf FH Gesundheitsberufe OÖ, PH Niederösterreich und die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik hinweisen).

Zur Vorbereitung auf die Studienberechtigungsprüfung sowie die Zusatzprüfungen werden von den Hochschulen Informationsmaterialien und Lernunterlagen zur Verfügung gestellt. Das reicht von reinen

[82] „Im Rahmen der Beratung bzw. Bewerbung wird angeraten, berufliche Erfahrungen anzugeben bzw. diese aktiv anzusprechen und/oder ein Unterstützungsschreiben des Betriebes mitzubringen. Dies wird im Rahmen der Bepunktung positiv bewertet und damit klargestellt, dass berufliche Erfahrung anerkannt wird.“ [FH Campus 02]

Listen bzw. Hinweisen auf zu beherrschende Schulbücher im Selbststudium, über bereitgestellte Lernunterlagen und Vorbereitungs-/ Brückenkurse (z.B. FH Campus 02, FernFH, FH Kufstein, PH Niederösterreich) oder Verweise auf Kurse an bzw. Kooperationen mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, WIFI, etc., z.B. PH Kärnten, IMC FH Krems, Universität Klagenfurt) bis hin zu hochschuleigenen Vorbereitungslehrgängen (z.B. FH Joanneum, FH Technikum Wien, FH Burgenland, FH Kärnten, FH Vorarlberg, FH Oberösterreich). An der FH Campus 02 wird auch Coaching angeboten.

Der Anteil der Studienaufnahmen mit nicht-traditionellen Zugängen betrug im Studienjahr 2020/21 insgesamt 8,4%. Er ist an Fachhochschulen, und dabei insbesondere berufsbegleitenden Fachhochschulstudiengängen (FH-Vollzeit: 10,6%, FH-Berufsbegleitend: 21,7%), höher als an Universitäten (5,3%).[83] Insbesondere die Berufsreifeprüfung wird als alternative Zugangsmöglichkeit wahrgenommen.[84]

Im Bereich des nicht-traditionellen Hochschulzugangs kommt Intersektionalität stark zum Tragen: Zumeist sind Personen auf dem zweiten Bildungsweg älter und einer Doppelbelastung von Studium und Berufstätigkeit ausgesetzt, die sie häufig am Vorankommen im Studium hindert [Hochschulleitung Universität].[85] Auch wird beobachtet,

> *„dass sich Studierende aus Berufsschulen schwertun […] Es ist uns natürlich ein Anliegen, auch wenn jemand so motiviert ist, zu uns zu kommen, und es gibt Hürden und trotzdem diese Hürden bewältigen möchte, dann möchten wir natürlich besonders unterstützend sein.“ [Good Practice FH]*

Ein weitreichender Vorstoß im alternativen Hochschulzugang ist die erst kürzlich geschaffene Möglichkeit, über Weiterbildungsprogramme, die ohne Matura zugänglich sind („**Bachelor professional**“), in der Folge auch ein ordentliches Studium aufnehmen zu können.[86] Der „Bachelor professional" kann lediglich in Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen angeboten werden (§56, Abs. 1, Z. 4. UG). Das Inkrafttreten der umfassenden und sektorenübergreifenden Weiterbildungsreform (Legistikpaket 2021) hat sich mit der Erhebung überschnitten, weshalb diesbezüglich noch keine Maßnahmen einberichtet wurden. §70, Abs.1, Z.2 UG und §9, Abs.6, Z.2 FHG räumen die Möglichkeit von zusätzlich erforderlichen

[83] Zahlen für Bildungsinländer*innen. Quelle: BMBWF, Berechnungen des IHS. Siehe Ausführungen zur quantitativen Zielsetzung in Kapitel 6 dieses Berichts (Ziel 2).
[84] An Universitäten entfallen rd. 80% der alternativen Zugänge auf die Berufsreifeprüfung, an Fachhochschulen rd. 63%, an Pädagogischen Hochschulen rd. 51%. Quelle: BMBWF, Berechnungen des IHS.
[85] Vgl. auch: Unger, M.; Binder, D.; Dibiasi, A; Engleder, J.; Schubert, N.; Terzieva, B; Thaler, B; Zaussinger, S; Zucha, V.: Studierendensozialerhebung 2019. Kernbericht. IHS Wien, S. 111 (höheres Alter) und S. 113 (höherer Anteil von Eltern ohne Matura) von Studierenden mit nicht-traditionellem Hochschulzugang.
[86] §70, Abs. 2, Z.1 UG, FH §9, Abs. 6, Z. 2.

Ergänzungsprüfungen in der Zulassung zu diesen Programmen ein, die seitens der Rektorate (bzw. FH-Kollegien) in den Curricula der Lehrgänge festgelegt werden können (jedoch nicht müssen).[87]

3.3.5 Studienberechtigungsprüfung (SBP)

Die konkreten Bestimmungen zur Studienberechtigungsprüfung an den einzelnen Universitäten und Hochschulen sind uneinheitlich: Teils werden Module der SBP, die an Einrichtungen der Erwachsenenbildung abgelegt wurden, vollständig anerkannt, teils müssen die SBP-Prüfungen oder nur einzelne Module an der betreffenden Universität durchgeführt werden. Auch hinsichtlich der Anforderungen ergeben sich Unterschiede: z.B. werden an verschiedenen Fachhochschulen für ähnliche Studiengänge jeweils die SBP-Module Mathematik 1 & 2 anerkannt, teils ist auch Mathematik 3 erforderlich.

An Universitäten haben im Studienjahr 2020/21 lediglich 31 Personen und damit ein verschwindend geringer Anteil der Studienanfänger*innen ihr Studium auf Basis der Studienberechtigungsprüfung begonnen. Auch an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen haben nur wenige Studienanfänger*innen diesen Zugangsweg gewählt bzw. die Studienberechtigungsprüfung erfolgreich bestanden (188 an Fachhochschulen, 52 an Pädagogischen Hochschulen).[88]

Die Zahlen legen nahe, dass die Studienberechtigungsprüfung in der derzeitigen Form mit hohen Anforderungen an zumeist ältere, berufstätige Studieninteressierte eine starke Hürde darstellt, weshalb sie nur bedingt geeignet ist, die Durchlässigkeit zu erhöhen. Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension sieht in Aktionslinie 3 der Zieldimension 1 die „hochschulübergreifende Weiterentwicklung der Studienberechtigungsprüfung unter Einbindung aller Interessengruppen auch im Hinblick auf die Anrechnung nicht-formaler und informeller Leistungen“ (S. 23) als Maßnahme vor. Eine solche Weiterentwicklung, auch auf gesetzlicher Basis, ist bislang ausständig. Auch Elemente der Validierung bzw. die Anrechnung informellen und non-formalen Wissens kommen in der Studienberechtigungsprüfung (v.a. an Universitäten) derzeit nicht bzw. nur äußerst eingeschränkt zur Anwendung.

[87] Diese Weiterentwicklung kommt einem Paradigmenwechsel im Hochschulzugang gleich, da nun erstmals auf die Bewährung in (Studien)Programmen, denn auf eine vorangestellte Leistungsüberprüfung für Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung gesetzt werden kann.

[88] Quelle: BMBWF, Berechnungen des IHS. Daten für Privatuniversitäten liegen nicht vor.

4. Zieldimension 2: Abbruch verhindern, Studienerfolg verbessern

> *„Neben einem integrativeren Zugang ist es ebenso wichtig, (sozial-bedingte) Studienabbrüche bestmöglich zu verhindern bzw. die Studienerfolgschancen für alle Studierendengruppen zu verbessern." (Nationale Strategie, S. 24)*

Heterogener werdende Anfänger*innen-Kohorten stellen Hochschulen insofern vor Herausforderungen als mit den unterschiedlichen Voraussetzungen (z.B. Vorwissen, Zeitressourcen, Habitus) von Studierenden umgegangen werden muss, um einen erfolgreichen Studienstart für alle sicherzustellen. Die Studieneingangsphase stellt sich daher als wegweisend für den weiteren Studienerfolg dar.[89] Aktionslinie 4 (Einstieg ins Studium erleichtern) fokussiert auf die akademische und soziale Integration von Studierenden in der Studieneingangsphase unter besonderer Berücksichtigung von heterogenen Vorkenntnissen der Studierenden.

Aktionslinie 5 schließt im Student-Life-Cycle an die Studieneingangsphase an und stellt auf inklusive Praxis in Studienorganisation und Lehre ab. Maßnahmen der Aktionslinie 5 beziehen sich auf die Studierbarkeit von Curricula, diversitätssensible Lehr-/Lernsettings und Prüfungsformate inkl. E-Learning sowie die Bereitstellung von niederschwelligen Unterstützungsangeboten für Studierende (z.B. Schreibwerkstätten, Lernen lernen).

Aktionslinie 6 beschäftigt sich mit Maßnahmen, die die Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen, darunter v.a. berufliche Tätigkeiten sowie etwaige Betreuungspflichten, verbessern sollen, um so die Studierbarkeit für Studierende mit spezifischen Erfordernissen zu erhöhen.

4.1 Einstieg ins Studium erleichtern (Aktionslinie 4)

> *„Eine besondere Herausforderung, aber auch Chance stellt der Studieneinstieg dar, in dem sich Studienbeginner*innen die Grundlage für das weitere erfolgreiche Studieren erarbeiten." [Universität Wien]*

Zu den Herausforderungen im Studieneinstieg zählen beispielsweise die Orientierung im hochschulischen Umfeld (Stundenplanerstellung, Bibliotheksnutzung etc.), der Aufbau sozialer Kontakte, die Anpassung an universitäre Verhaltensnormen, fachliche Überforderung und mangelndes Vorwissen, zeitliche Vereinbarkeit und das Aneignen neuer/weiterer Kompetenzen. Neue Lernstrategien müssen fallweise erst erarbeitet, wissenschaftliches Arbeiten gelernt werden. Auch aufgrund von Intersektionalität empfinden manche Studierende diese Phase fordernder als andere. Unterstützung v.a. für vulnerablere Studierendengruppen ist demnach in der Transitionsphase *„entscheidend für die erfolgreiche Fortsetzung des Studiums"* [Universität Graz].

[89] Für Universitäten vgl. Humpl, S.; Scherz, K.; Fischer, J.; Dibiasi, A.; Unger, M. (2020): Evaluierung der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) nach §66. 3s research laboratory, IHS Wien.

Die Anpassungsleistung im Übergang stellt an Universitäten oftmals eine größere Herausforderung dar als an Fachhochschulen, die sich durch stärker verschulte Strukturen, ein starreres Zeitkorsett und kleinere Gruppengrößen auszeichnen.

> *„Der Übertritt von der Schule zur Hochschule bringt sehr viele Voraussetzungen mit sich – z.B. sich selber organisieren zu können. Dafür haben wir in einem Eingangsmodul auch eine kleine Einheit, die auch die Organisationsfähigkeit stärken soll, aber auf lange Sicht ist es v.a. an der Uni auch einem selbst überlassen, wie man sich organisiert. Diese ganze Freiheit, die man da genießt, das ist für Menschen, die damit nicht umgehen können, aber auch ein Problem." [Studierendenvertretung Universität]*

Hohe Studierendenzahlen, die damit zusammenhängende Anonymität sowie unterschiedliche Stundenpläne erschweren darüber hinaus das Knüpfen sozialer Kontakte. Die genannten Herausforderungen erklären auch, warum Universitäten sich vergleichsweise stärker als andere Hochschulsektoren mit der Maßnahmenentwicklung zur Unterstützung eines strukturierten und erfolgreichen Studienstarts (vgl. z.B. Guided Start der TU Graz) beschäftigen (vgl. Kapitel 2.4.1).

Grundsätzlich können Unterstützungsformate in folgende Maßnahmengruppen gegliedert werden:

- Welcome Angebote (Welcome Day, Welcome Week)
- Curriculare Elemente, die Augenmerk auf den Übergang ins Studium legen (z.B. StEOP, Orientierungs-Lehrveranstaltungen)
- Peer-to-Peer Formate (z.B. Peer-to-Peer Mentoring, Buddy-Programme, Tutorien)
- Brückenkurse
- Persönliche Unterstützung (durch Mitarbeitende)

Die Unterstützungsformate fokussieren im Wesentlichen auf:

- Soziales Miteinander, Netzwerken, Kennenlernen der Mitstudierenden
- Kennenlernen der Hochschule und ihrer Abläufe
- Zurechtfinden im akademischen Kontext, Gestaltung der Lernatmosphäre
- Inhaltlich-fachliche Anschlussfähigkeit, Brückenkurse

4.1.1 Welcome Week, Welcome Days

An der Mehrheit der Hochschulen bereiten Programme aus Workshops, Infovorträgen und Führungen Erstsemestrige zum Studienstart auf das Leben als Studierende vor und vermitteln die wichtigsten Informationen rund um den Studieneinstieg.[90] Diese Formate lassen Studierenden Informationen zum

[90] Eingemeldet wurden Initiativen von z.B. FH Wiener Neustadt, FH Technikum Wien, JAM MUSIC LAB University, Modul Privatuniversität, Universität Linz, Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien, UMIT Tirol, PH Niederösterreich, Medizinische Universität Graz, Kunstuniversität Graz, FH Campus 02, FH Kärnten, FH Kufstein, FHWien der WKW, IMC FH Krems, Webster Vienna Private University, Karl Landsteiner Privatuniversität.

Studium in geballter und strukturierter Form zukommen. Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen werden mitunter in Kooperation mit der ÖH durchgeführt. [Studierendenvertretung Universität]

Es wird auf Informationen zur Studienorganisation (z.B. Hinweise, wo Informationen auf Websites zu finden sind), (online) Tutorials zu IT-Infrastruktur, Lernplattformen, Bibliothek), sowie Servicestellen und diverse Ansprechpartner*innen hingewiesen. Stipendienmöglichkeiten, Fördermaßnahmen, Mobilität (Erasmus, Sprachreisen etc.) sowie die Unterstützu

Größere Hochschulen verfügen in der Regel über Organisationseinheiten, die Lehrende in der Gestaltung des E-Learning Angebots unterstützen und die Lehrqualität sicherstellen. Serviceeinheiten unterstützen beim Aufsetzen der LV-Konzepte und bieten über Beratung, Coaching, Schulungsformate, Leitfäden etc. technologische, organisatorische und didaktische Unterstützung. Trainingsformate, die didaktische Herangehensweisen breiter und differenzierter thematisieren, wurden kaum eingemeldet, wären aber dringend erforderlich (z.B. inklusive Lehre im digitalen Raum).

Die wichtigsten Unterstützungsformate für Lehrende sind:

- Kurzanleitungen, Leitfäden, E-Learning Tools (z.B. Universität Graz, Veterinärmedizinische Universität, FH Campus Wien), Sammlung von didaktischen Methoden und Beurteilungsmethoden (z.B. FH Campus 02)
- Unterstützung durch studentischen Multiplikator*innen bei der Bereitstellung digitaler Lehrinhalte (z.B. Universität Wien)
- Unterstützung bei der Entwicklung von Lehr-/Lernressourcen als OER (z.B. Universität Wien), Austausch mit (medien-)didaktischen Expert*innen, Check des online LV Angebots (z.B. Teaching Academy der TU Graz, FernFH)
- Austausch im Rahmen von „Coffee-Calls“ [FH Kärnten], Weiterbildungsveranstaltungen (z.B. Universität für Weiterbildung Krems, FH Campus Wien)
- Videostudio, Video-Streaming-Lösung (z.B. Universität Klagenfurt), eLab [FH Technikum Wien]

Lernatmosphäre

Eine heterogenitätsorientierte Lehrpraxis basiert auf dem wertschätzenden Dialog unter allen Beteiligten, respektvollem Arbeitsklima und der Sensibilität von Lehrenden für Unterschiede und Ungleichheiten. In der Erhebung wird die Bedeutung einer optimalen Lernatmosphäre bzw. eines kollegialen und heterogenitätssensiblen Umfelds[105] nur vereinzelt thematisiert, dann allerdings hervorgehoben, wie wichtig es sei, dass sich unterrepräsentierte Studierende bzw. Studierende mit besonderen Bedürfnissen an der Hochschule „gut aufgehoben“ fühlen [Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik] und ein Klima der „Offenheit“ und des „Vertrauens“ herrscht. Eine gute Beziehung zu den Studierenden erleichtere darüber hinaus, „[…] herauszufinden, wo sie [Studierende] gerade stehen“ [Good Practice Universität].

> *„Es ganz wichtig, dass Studierende wissen, ihre Mitarbeit ist gewünscht, ihre Wortmeldungen sind gewünscht, ihre Fragen sind gewünscht. In der Lehrveranstaltung darf man auch was Falsches sagen. Bei der Prüfung sollte man es dann richtig machen. […] jede Wortmeldung ist wichtig und wird geschätzt.“ [Good Practice Universität]*

[105] Ein gutes Betreuungsverhältnis wirkt sich in der Regel positiv auf die Lernatmosphäre aus, weil sehr „flexibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der jeweiligen Studierenden eingegangen werden [kann]“ [Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien].

4.2.4 Interventionsformen („Nudging“, Frühwarnsysteme, Learning Analytics)

Lernanalytische Auswertungen und Beobachtungen des Studienverlaufs können dazu eingesetzt werden, individuellem Studienabbruch vorzubeugen bzw. Präventionsmaßnahmen zur Verhinderung von Studienabbruch zu entwickeln. An Universitäten und Hochschulen (nicht zuletzt aufgrund gesetzlicher Vorgaben) werden Prüfungsaktivität bzw. Studienfortschritt/Studienerfolg einzelner Studierender nachvollzogen; allenfalls wird bei auftretenden Problemen im Studienverlauf interveniert und Unterstützung angeboten (z.B. Frühwarnsysteme, E-Mails). Eine Verknüpfung der Prüfungsaktivität mit soziodemografischen Merkmalen bzw. eine diesbezügliche Ableitung spezifischer Maßnahmen ist datenschutzrechtlich auf der Personenebene nicht möglich.[106]

Tabelle 6: Kommen Interventionsformen zur Verhinderung von Studienabbruch/ Verbesserung des Studienfortschritts zum Einsatz (Frühwarnsysteme, „Nudging", etc.)?

	Ja	Nein
Universitäten	8	9
	47%	53%
Fachhochschulen	15	5
	75%	25%
Privatuniversitäten	9	2
	82%	18%
Pädagogische Hochschulen	11	3
	79%	21%

Knapp die Hälfte der Universitäten gibt an, Interventionsformen zur Verhinderung von Studienabbruch anzuwenden. Aufgrund der kleinteiligeren Strukturen an Fachhochschulen und guter Betreuungsverhältnisse kann hier in stärkerem Ausmaß intervenierend eingegriffen werden, weil Probleme im Studienfortschritt häufig früher erkannt werden. An Privatuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen ist Intervention noch verbreiteter (neun von elf Privatuniversitäten sowie elf von vierzehn Pädagogischen Hochschulen geben an, intervenierende Formate zu verwenden).

An größeren Hochschulen, v.a. an Universitäten, wird der Studienfortschritt systembasiert an Studierende kommuniziert („Frühwarnsysteme“, zumeist auf Basis der Prüfungsaktivität). Studierende der Universität Wien erhalten durch Tools, wie Semesterplaner und Studienpfad, Hinweise auf ausständige Prüfung(sleistung)en und eine Visualisierung ihres persönlichen Studienfortschritts (vergleichbar Studierenden-Dashboard TU Graz, Universität Graz). An der Universität Klagenfurt wird über PASS! den Studierenden ein Fortschrittsbalken anzeigt, ab wann sie prüfungsaktiv sind. Die Universität Salzburg setzt auf ein „einfaches E-Mail-basiertes Frühwarnsystem“ [Universität Salzburg].

[106] Es sei denn, die Daten werden auf freiwilliger Basis erhoben und der Verarbeitung seitens der individuellen Studierenden zugestimmt. Nicht möglich ist dies unter Heranziehung etwa der UHStat-Datensätze.

Neben dieser Form des Studienfortschritt-Monitorings werden Studierenden bei fehlenden oder negativen Leistungen fallweise persönliche Beratungsgespräche oder Hinweise auf Services angeboten (z.B. TU Graz, Universität Mozarteum Salzburg, Universität Graz, Veterinärmedizinische Universität, Universität für Weiterbildung Krems). An Pädagogischen Hochschulen sehen die gesetzlichen Rahmenbedingungen ein „Frühwarnsystem“ vor, in dem bei einer Studienleistung unter 12 ECTS in den ersten beiden Semestern ein Beratungsgespräch verpflichtend ist.

An kleineren Hochschulen können laut der Rückmeldungen Interventionen individuell gesetzt werden, etwa durch ein zusätzliches Angebot zur Prüfungsvorbereitung (z.B. UMIT Tirol), Möglichkeiten von Freistellung, Unterbrechung oder Wiederholung (z.B. FH Campus 02, Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien) und generell individuelle Beratung & Coaching mit Lehrenden, Studienprogrammleitungen bzw. der Studierendenberatung.[107]

4.2.5 Niederschwellige Angebote (Schreibwerkstätten, „Lernen lernen“)

Niederschwellige Angebote in Bezug auf Lernunterstützung aber auch im weiteren Feld des wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Schreibunterstützung) kommen First Generation Studierenden, Studierenden mit alternativem Hochschulzugang, Studierenden mit Migrationshintergrund und älteren Studierenden in höherem Maße zugute (z.B. Good Practice Universität). Niederschwellige Angebote werden allerdings sehr selten für spezifische Studierendengruppen (z.B. jene mit nicht-deutscher Erstsprache) angeboten, weil man die Erfahrung gemacht hat, dass bestimmte Gruppen solche Angebote häufig nicht im erwarteten Ausmaß in Anspruch nehmen, sondern diese von den Betroffenen fallweise als stigmatisierend wahrgenommen werden. Eine Interviewpartnerin betont, dass *„man eben nicht aus der Masse herausgehoben werden will und nicht diesen Stempel aufgedrückt haben will“* [Good Practice Universität].

Hochschulen aller vier Sektoren stellen in überwiegendem Ausmaß niederschwellige Begleitformate zur Verfügung.

Tabelle 7: Werden begleitende, nicht fachspezifische Unterstützungsangebote für Studierende zur Verfügung gestellt (z.B. Schreibwerkstatt, Lernen lernen, etc.)?

	Ja	Nein
Universitäten	17	1
	94%	6%
Fachhochschulen	17	3
	85%	15%

[107] z.B. PH Niederösterreich, PPH Burgenland, PPH Linz, PPH Augustinum, PH Salzburg, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, FH Burgenland, FH St. Pölten, FH Kärnten, FernFH, FH Gesundheitsberufe OÖ, FHWien der WKW, IMC FH Krems, Lauder Business School, MCI Management Center Innsbruck, Webster Vienna Private University, KU Linz

	Ja	Nein
Privatuniversitäten	8	3
	73%	27%
Pädagog. Hochschulen	12	2
	86%	14%

Tutorien und Lerngruppen

Ein Tutorium wird üblicherweise als Format für die Auseinandersetzung mit Lehrveranstaltungsinhalten in einer Peer-Group definiert. Nur vereinzelt haben Hochschulen Tutorien als Maßnahme innerhalb der Aktionslinie 5 eingemeldet. Es ist allerdings davon auszugehen, dass der Großteil der Hochschulen Tutorien in der einen oder anderen Form anbietet. Ein Beispiel bezieht sich auf Peer-Tutorien („Short Tracks“) der FH Technikum Wien, intensive Kurzzeittrainings (durch höhersemestrige Studierende) für heikle Prüfungsinhalte. Auch an der TU Graz werden Lerngruppen zu besonders herausfordernden Lehrveranstaltungen angeboten.

Der FUNktionen-Raum der Universität Klagenfurt ist ein Übungsraum für Mathematikstudierende, in dem sie Vorlesungsstoff und Übungen aufbereiten können, entweder alleine, gemeinsam mit anderen Studierenden oder begleitet von Studienassistent*innen.

Laut Studierenden erfüllen Lerngruppen zwei Anforderungen, einerseits die Lehrinhalte und den Lehrstoff besser bewältigen zu können und andererseits, Mitstudierende kennen zu lernen [Studierendenvertretung Universität]. Universitäten unterstützen Studierende mitunter dabei, Lerngruppen zu finden (z.B. „Lerngruppenfinder“ TU Graz).

Lernberatung/-unterstützung: Lernen lernen

Lernberatung und Trainingsangebote zu „Lernen lernen“ sowie zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen (Selbstmanagement, Stressmanagement, Prokrastination, Arbeitstechniken, Motivationstrainings, Konfliktmanagement etc.) können insbesondere für nicht-traditionelle Studierende eine große Hilfe darstellen, um die Anforderungen des Studiums zu bewältigen [Good Practice Universität]. Die Angebote sind in der Ausgestaltung zwischen den Hochschulen vergleichbar (z.B.WorkS! – Workshops für den Studienerfolg der TU Graz, Kurse der Universität Mozarteum Salzburg, Career Service Center der Kunstuniversität Graz, „Kunst und Gesundheit“ der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, KuKiS-Toolbox (Kompetent und kohärent im Studium) und SHAB@CUAS der FH Kärnten, Moodle-Kurs der FH Technikum Wien, „Lernen lernen“ Workshops der FH Joanneum). Das Student & Career Center am MCI Management Center Innsbruck bietet Studierenden in Ergänzung zum Regelstudium zudem die Möglichkeit, ihr persönliches Kompetenzportfolio zu erweitern (Nachweis mit Digital Badge).

Schreibunterstützung

Schreibwerkstätten werden sowohl von Studierenden („und das hat mir wirklich viel gebracht“ [Studierendenvertretung Universität]) als auch von Hochschulvertreter*innen als wertvolles und wirksames Format beschrieben [Hochschulleitung Universität].

Besonders First Generation Studierende geben an, Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben als sehr hilfreich zu empfinden, weil sie im familiären Umfeld kaum fachspezifische Unterstützung erfahren („es gibt niemanden, der drüberliest“ [Studierendenvertretung Universität]). Aber auch Studierende, die noch wenig Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben haben, weisen darauf hin, dass „Einsteiger*innenkurse“ z.B. zu wissenschaftlichem Arbeiten wichtig sind, um die eigene Schreibkompetenz zu erweitern. Ein Studierender würde sich eine offensivere Bewerbung dieser Kurse seitens der Universität wünschen: „Was ich, insbesondere auf die Frist Generation bezogen, schon wichtig finden würde, wenn die Universität sagen würde: ‚Mach halt einfach am Beginn ‘Wissenschaftliches Arbeiten‘“ [Studierendenvertretung Universität].

Insbesondere an öffentlichen Universitäten sind „Schreibwerkstätten“ gut etabliert. Von fast allen öffentlichen Universitäten[108] wurden entsprechende fix verankerte Angebote rund um das wissenschaftliche Schreiben eingemeldet. Fallweise werden Events, wie „Lange Nacht der aufgeschobenen Arbeiten“ (TU Graz), mdw write night, Lange Nacht des Schreibens (Universität Linz), angeführt. Die ÖH der Universität für Weiterbildung Krems bietet regelmäßig Schreibtrainings und ein (Online) Master-Thesis-Coaching an, ebenso die ÖH an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Angebote an Fachhochschulen (z.B. FH Campus Wien, FHWien der WKW, FH Technikum Wien, FH Vorarlberg) sind weniger häufig fix institutionalisiert, allerdings sind Schreibtrainings in manchen Fällen in den Curricula verankert (z.B. FH Wiener Neustadt, FH Kärnten).

An den Pädagogischen Hochschulen findet sich Schreibunterstützung als verpflichtendes oder freiwilliges Angebot in den Lehrplänen (z.B. PH Steiermark, PH Vorarlberg, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum), institutionalisierte Angebote werden fallweise eingemeldet (PH Kärnten, PH Niederösterreich), seitens der PPH Augustinum auch eine „Lange Nacht der ungeschriebenen Seminararbeiten“.

An den Privatuniversitäten sind Angebote zur Schreibunterstützung (u.a. Webster Vienna Private University, Central European Private University) vorhanden, die mitunter auch in die Lehrpläne integriert sind (z.B. JAM MUSIC LAB University, KU Linz, Paracelsus Medizinische Privatuniversität, UMIT Tirol, Bertha von Suttner Privatuniversität).

[108] Universität Graz, Universität Wien, Universität Innsbruck, Universität Klagenfurt, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, WU Wien, Universität Linz, Kunstuniversität Linz

4.2.6 Beratung und Unterstützung im Studienverlauf

Weitreichendere niederschwellige Beratung und Unterstützung sind beim Auftreten studienbezogener Problemlagen essentiell. Häufig wird auf Peer-to-Peer Beratungsformate (speziell geschulte Studierende als Peers) gesetzt (z.B. TU Graz, Medizinische Universität Graz, Universität Klagenfurt). Als wesentlich sind hier auch die Beratungsformate der ÖH zu nennen, z.B. Studienrechtsberatung, Beratung zur Barrierefreiheit, Sozialberatung, ÖH-Wohnrechtsberatung. Kontaktdaten wichtiger Beratungsstellen werden weiters im ÖH „Studi-Kompass" zusammengefasst. Die ÖH bietet zudem ein SMS-Erinnerungsservice an (ÖH-Reminder), das nach Anmeldung per SMS auf wichtige hochschulspezifische Fristen und Deadlines hinweist [ÖH].

Persönliche Beratung durch Mitarbeitende erfolgt in höherem Ausmaß an kleineren Hochschulen sowohl in Bezug auf studienorganisatorische Fragestellungen als auch in Bezug auf psychosoziale Anliegen (Academic Advisors an der Webster Vienna Private University, Studiengangsbetreuer*in am MCI Management Center Innsbruck, Central European University, PH Steiermark, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, PPH Augustinum, PPH Burgenland, PH Wien).

Mentoringprogramme, in denen Lehrende/Hochschulangestellte die Rolle der Mentor*in einnehmen, wurden nur in Einzelfällen eingemeldet (z.B. Mentoring der Karl Landsteiner Privatuniversität). Pädagogische Hochschulen bieten mitunter Coaching-Angebote durch betreuende Professor*innen ab dem 1. Semester an, in denen Schul-/Praxiserfahrung aufgearbeitet wird und auch Themen wie Rollenwechsel, Sprach- und Sprechförderung oder Habitus-Reflexion angesprochen werden [PPH Augustinum, PH Vorarlberg, PH Niederösterreich].

An manchen Hochschulen wird Studierenden auch Equipment/Softwareunterstützung zur Verfügung gestellt (z.B. Bertha von Suttner Privatuniversität, Central European University).

Psychosoziale und psychologische Beratung

Insbesondere die psychosozialen Beratungsangebote verzeichneten während der Covid-Krise einen starken Zulauf. Angebote der psychologischen und psychosozialen Studierendenberatung werden von allen Seiten als hilfreich hervorgehoben, „weil gerade die psychischen Probleme von Studierenden oft unterschätzt werden" [Hochschulleitung Universität]. Obwohl das Angebot der psychologischen Beratung pandemiebedingt eine Ausweitung erfuhr [Hochschulleitung Universität, BMBWF], regt die ÖH dringend einen weiteren Ausbau an, nicht zuletzt, weil der Bereich als „chronisch unterfinanziert" gilt [ÖH]. Die Psychologische Studierendenberatung (PSB) des BMBWF versorgt von sechs Standorten aus (Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Linz, Salzburg, Wien) Studierende aller österreichischen Hochschulen. Die nicht flächendeckende Ausrollung des Angebots stelle v.a. Studierende an „nicht versorgten Standorten" vor Hürden [ÖH]. Zudem ist die Bekanntheit des Angebots unter Studierenden oft mangelhaft. Angebote sollten daher noch offensiver beworben werden [Studierendenvertretung Universität]. Es wird aber auch

angemerkt, dass die Hürde, sich an diese Stellen zu wenden, sehr groß ist [Studierendenvertretung Universität]. [109]

Hochschulen haben in Ergänzung zur vom BMBWF getragenen Psychologischen Studierendenberatung zum Teil zusätzliche Angebote geschaffen.[110] Einige Hochschulen greifen u.a. auch auf das kostenpflichtige Online-Angebot von Instahelp zurück (z.B. TU Graz, Veterinärmedizinische Universität, FH Campus 02, FH Oberösterreich, FH Kärnten).

4.3 Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen erhöhen (Aktionslinie 6)

Maßnahmen der Aktionslinie 6 beziehen sich in hohem Maße auf berufstätige Studierende und Studierende mit Betreuungspflichten. Flexible Studiermöglichkeiten sollen insbesondere diese Studierenden dabei unterstützen, ihr Studium schneller und erfolgreicher abschließen zu können.

Flexibilisierung umfasst das Angebot berufsermöglichender/-begleitender Studien(gänge) durch Reduzierung von Präsenzzeiten und Ausbau von Fernlehrelementen sowie Modularisierung der Studieninhalte (inkl. Wahlmöglichkeiten). Großzügige Öffnungszeiten von Lernräumen/Bibliotheken, die von Hochschulen aus allen Sektoren eingemeldet wurden, sowie ein flexibles Kinderbetreuungsangebot u.a. wirken ebenfalls unterstützend.

4.3.1. Berufsermöglichend studieren

Berufsermöglichendes und berufsbegleitendes Studieren wird mittlerweile in allen Hochschulsektoren – allerdings in unterschiedlichem Ausmaß – forciert und sollte WKÖ und AK zufolge weiter ausgebaut werden.

Berufsermöglichend studieren an Fachhochschulen

Berufsermöglichende/berufsbegleitende Studiengänge sind an Fachhochschulen seit Gründung der einzelnen Institutionen verankert, das Angebot wird laufend ausgebaut (z.B. ist die Pflegeausbildung an der FH Gesundheitsberufe Tirol mittlerweile auch berufsbegleitend möglich), wie das auch der Fachhochschulentwicklungsplan vorsieht. An manchen Fachhochschulen machen berufsermöglichende Studiengänge mehr als die Hälfte des Studienangebots aus (z.B. FH Campus Wien). Einzelne Angebote stehen

[109] „Es gibt zwar auch eine Psychologische Studienberatung, die sehr gut ist, aber die auch unter Studierenden eine sehr große Hürde darstellt, sich dorthin zu wenden“ [Studierendenvertretung Universität]. „Aber eben gerade bei psychischen Themen, die sehr vielfältig sind, da muss man auch sehr sensibel vorgehen.“ [Hochschulleitung Universität]

[110] z.B. TU Wien, TU Graz, Akademie der bildenden Künste, FH des BFI Wien, Student Counseling Center der Webster Vienna Private University, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Hochschulpastoral der KPH Wien/Krems, Lauder Business School in Kooperation mit dem psychosozialen Zentrum ESRA der Israelitischen Kultusgemeinde Wien, Anton Bruckner Privatuniversität, WU Wien.

auch als Fernstudium oder in dualer Form[111] zur Verfügung;[112] noch selten wird eine verlängerte berufsbegleitende Variante angeboten (Streckung der Bachelor-Studiendauer von sechs auf acht Semester).[113]

Studienorganisatorisch sind die Präsenzphasen, aber auch Öffnungszeiten von Serviceeinheiten, Lernräumen und Bibliotheken, an die Bedürfnisse von berufstätigen Studierenden (sowie Studierenden mit Betreuungspflichten) angepasst (meist am Abend und Wochenende), Prüfungen über das Semester verteilt und längerfristig planbar. An der FH des BFI Wien wird mitunter die Studiendauer pro Semester (von 15 auf 17 Wochen) bei gleichzeitiger Reduktion der Präsenzzeiten erstreckt, um die Vereinbarkeit zu erhöhen. Häufig werden auch Vollzeit-Studiengänge berufsfreundlich angeboten (z.B. enge Taktung von Lehrveranstaltungen an wenigen Präsenztagen, z.B. FH Campus 02, FH Oberösterreich, FH Wiener Neustadt). Der vermehrte Einsatz von Distance-Learning soll die Vereinbarkeit ebenfalls unterstützen (z.B. Lauder Business School, FernFH, FH St. Pölten).

Berufsermöglichend studieren an Pädagogischen Hochschulen

Die Vereinbarkeit von Studium und Beruf ist an Pädagogischen Hochschulen vielerorts zu einem Schwerpunkt geworden. An einigen Pädagogischen Hochschulen werden Studien angeboten, die spezifisch berufsbegleitend konzipiert sind (z.B. PPH Augustinum, PH Tirol, PH Oberösterreich, PH Vorarlberg, PH Kärnten) oder es wird daran gearbeitet, berufsbegleitende/-ermöglichende Formate zu schaffen (z.B. berufsbegleitendes Bachelorstudium Elementarpädagogik). Der Qualitätssicherungsrat Pädagog*innenbildung (QSR) empfiehlt in diesem Zusammenhang die „kontinuierliche Weiterentwicklung von Konzepten für ein berufsbegleitendes Masterstudium (unter Berücksichtigung von Evaluationsergebnissen und Erfahrungen)“ sowie die „Erhaltung der Wahlmöglichkeit zwischen konsekutivem und berufsbegleitendem Masterstudium“.[114]

Studienorganisatorisch werden einerseits Präsenzzeiten geblockt (z.B. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik), andererseits wird der Anteil der Online-Lehre (synchron und asynchron) erhöht (z.B. PH Steiermark, PH Wien, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, PH Oberösterreich, PPH Burgenland, PPH Linz, PPH Augustinum, KPH Wien/Krems, PH Salzburg). Dies führt fallweise auch zu einer Verschränkung der Angebote für Studierende und bereits im Dienst stehende (noch nicht fertig ausgebildete) Lehrer*innen [PPH Burgenland].

[111] In Kooperation mit einem Unternehmen, in dem die Studierenden angestellt sind.
[112] An der FH Kärnten werden im Study & Work Programm Studierenden in 40 Partnerunternehmen fixe Teilzeitbeschäftigungen oder Praktika zur Sammlung von beruflicher Erfahrung geboten.
[113] z.B. zwei Bachelor-Studiengänge an der FH Burgenland
[114] QSR (2021): Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat, Wien, S. 17.

Berufsermöglichend studieren an Privatuniversitäten

Ein berufsbegleitendes Studienangebot ist an Privatuniversitäten – in Abhängigkeit von der Zielgruppe und der strategischen Ausrichtung der jeweiligen Hochschule – durchaus verbreitet [Bertha von Suttner Privatuniversität, Paracelsus Medizinische Privatuniversität, UMIT Tirol, Webster Vienna Private University, KU Linz]. Die Organisationsform des Lehrbetriebs wird auf diese Zielgruppen hin ausgerichtet, mit wenigen und/oder geblockten Präsenzseminaren, E-Learning Angeboten, modularen Angeboten etc.

Berufsermöglichend studieren an öffentlichen Universitäten

Grundsätzlich wird auch an Universitäten der Ausbau berufsermöglichender, berufsverträglicher und berufsbegleitender Studienangebote vorangetrieben (teilweise auch über die postgraduale Weiterbildung z.B. TU Wien). Gleichzeitig wird aber darauf hingewiesen, dass die Studien als Vollzeitstudien mit entsprechendem Zeitaufwand angelegt sind und man davon auch nicht abgehen möchte [TU Graz].

Die Universität Linz berücksichtigt die Zielgruppe der berufstätigen Studierenden bei der Lehrveranstaltungsplanung (z.B. durch speziell konzipierte Lehrveranstaltungen zum Studienstart [Universität Linz]). An der Universität Graz wurden für einige Studien entsprechende studienorganisatorische Adaptierungen vorgenommen (z.B. Masterstudien Religionswissenschaft, Angewandte Ethik und Global Studies, Political, Economic and Legal Philosophy). Die Universität Wien beabsichtigt jenen Studierenden, die sich auf dem vorgeschlagenen Studienpfad befinden, Lehrveranstaltungsplätze zu garantieren.[115] Für Studierende, die durch Berufstätigkeit oder Betreuungspflichten nicht Vollzeit studieren können, ermöglicht diese Methodik in Kombination mit einem zeitlich weit gestreuten Angebot an Parallelveranstaltungen bessere Planbarkeit [Universität Wien].

Universitätslehrgänge sind in hohem Maße auf berufstätige Studierende abgestimmt. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Universität für Weiterbildung Krems mit ihrem breiten Angebot an berufsbegleitenden Programmen.

4.3.2 Digitalisierung von Studienangebot und Verwaltung

Ungeachtet der Organisationsform (berufsbegleitend oder Vollzeit) ermöglichen moderne Lerntechnologien, digitale Formate (z.B. VO-Recordings, MOOCs) und Blended-Learning eine flexiblere Studiengestaltung hinsichtlich Zeitmanagement, Aufenthaltsort und Lerntempo. Dies kann speziell für berufstätige Studierende, Studierende mit Betreuungspflichten und auch für internationale Studierende entscheidende Vorteile bringen.

Die Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen wurde durch den (Covid-bedingten) Digitalisierungsschub in der hochschulischen Lehre erleichtert, allerdings wurde an Hochschulen die

[115] „Jenen, die durch Berufstätigkeit oder Betreuungspflichten nicht Vollzeit studieren können, gibt diese Methodik bessere Planbarkeit.“ [Universität Wien]

Erfahrung gemacht, dass Studierende oftmals Unterstützung bei multimedialem/mobilem Lernen brauchen [MCI Management Center Innsbruck]. Weitere Informationen zur Digitalisierung der Lehre finden sich in Kapitel 4.2.3 (Hochschuldidaktik - Online-Formate).

Auch die Digitalisierung der Administration schafft für Studierende örtliche und zeitliche Flexibilität. Organisatorische Aufgaben werden dabei ebenfalls auf Internet-Plattformen verlagert (z.B. Service-Desk, Video-Sprechstunden, videobasierter Abschluss des Zulassungsverfahrens, digitale Erledigung von Anträgen mit Amtssignatur an der Universität Wien).

Auch auf die Erhöhung des Medienbestands in Online-Bibliotheken (z.B. FH Technikum Wien, MCI Management Center Innsbruck) sowie die Einführung zusätzlicher Online-Bibliotheksdienste/ Recherchemöglichkeiten/Umgang mit Literaturverwaltungsprogrammen wird hingewiesen (z.B. FH Campus Wien).

4.3.3 Studieren mit Betreuungspflichten

Im Zuge des Zertifizierungsprozesses Hochschule & Familie verpflichten sich Hochschulen, Maßnahmen zu setzen, die die Vereinbarkeit von Studium und Betreuungspflichten verbessern und die Studienorganisation familienfreundlicher zu gestalten. Insgesamt haben 25 Hochschulen eingemeldet, das Audit Hochschule & Familie erfolgreich durchlaufen oder bereits eine Re-Zertifizierung abgeschlossen zu haben.

Unterstützungsangebote von Studierenden mit Betreuungspflichten umfassen neben Beratung (über Büros für Gleichstellung, Diversity-Offices, Familienservices etc.) Möglichkeiten der Kinderbetreuung und entsprechende Infrastruktur. In Bezug auf das Raumangebot und die infrastrukturelle Ausstattung wird häufig auf bestehende Still- und Ruheräume, Eltern-Kind-Zimmer, Spielecken etc. verwiesen.[116] Manche dieser Angebote ermöglichen ein Nebeneinander von Beschäftigungsmöglichkeiten für Kinder und Studieren der Eltern.

Große öffentliche Universitäten bieten in der Regel Kinderbetreuung (vielfach in Form von Kooperationen mit örtlichen Betreuungseinrichtungen) an, kleinere Hochschulen haben vereinzelt Anstrengungen gesetzt, um an manchen Tagen/Wochen Kinderbetreuung bereitzustellen. In den allermeisten Fällen kommt das Angebot der Kinderbetreuung allen Hochschulangehörigen gleichermaßen zugute. Fixe Kinderbetreuung (tägliche Betreuung im Kindergarten bzw. in der Krabbelstube) wird von Studierenden, die nicht am Studienort wohnen und nur wenige Stunden an der Hochschule verbringen, in geringem Ausmaß in Anspruch genommen. Flexible Formen der Kinderbetreuung, auf die kurzfristig und anlassbezogen (z.B. Besuch von Lehrveranstaltungen, Prüfungsvorbereitung, intensive Schreibphasen) zurückgegriffen werden kann,

[116] z.B. FH Gesundheitsberufe OÖ, PPH Burgenland, KPH Wien/Krems, Universität Graz, Veterinärmedizinische Universität, Universität Linz, Universität Mozarteum Salzburg, FH Burgenland, FH Wiener Neustadt, FernFH, IMC FH Krems, FH Oberösterreich

wurden jedoch kaum eingemeldet. Lernräume, die in unmittelbarer Nähe zur Kinderbetreuung angesiedelt sind, machen dieses Angebot zusätzlich attraktiv.

Die universitären Kinderbetreuungsangebote finden sich unter UniKid-UniCare [Universität Graz], unter den Angeboten der Kinderbüros, der Familienservices und Kinderbetreuungsbeauftragten der Universitäten. An Fachhochschulen kann in der Regel das Diversitätsmanagement Auskunft über Möglichkeiten der Kinderbetreuung bzw. über Kooperationen mit Betreuungseinrichtung geben.

Über Kinderbetreuungsangebote hinaus wurden von Hochschulen folgende Angebote für Studierende mit Betreuungspflichten eingemeldet:

- Vorauswahl von Lehrveranstaltungen für Studierende mit Betreuungspflichten (KPH Wien/Krems)
- Sonderstipendien und Bewerbungstrainings für Studierende mit Betreuungspflichten (Universität Mozarteum Salzburg)
- Reduzierung der Anwesenheitspflichten und alternative Prüfungstermine (IMC FH Krems)
- Telefonischer Beratungsservice für Pflege- und Betreuungsfragen (z.B. Care-Line der FH Oberösterreich
- (Individuelle) Vereinbarungen in Absprache mit der Studiengangsleitung oder Lehrenden (FH St. Pölten, PH Vorarlberg)

5. Zieldimension 3: Rahmenbedingungen und hochschulpolitische Steuerung – Zum nationalen Strategieprozess

Im Folgenden wird auf den nationalen Strategieprozess eingegangen. Dies betrifft einerseits die Wahrnehmung der Nationalen Strategie, die Gestaltung und Begleitung des Prozesses sowie die (Steuerungs-)Rolle des BMBWF durch die Hochschulen. Andererseits werden hochschulpolitische Rahmenbedingungen (z.B. Studienförderung, Zugangsregelungen) thematisiert. Auch die Kooperation der Hochschulen untereinander, Monitoring und Fragen der Wirksamkeit bzw. Impact Messung einzelner Maßnahmen werden zum Thema gemacht.

5.1 Wahrnehmung der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung

Die Initiierung einer Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung wird in der Erhebung weitgehend positiv gesehen, Interviewpartner*innen aus allen Funktionsbereichen bezeichnen die Strategie mehrfach als „sinnvoll", „unterstützend", „hilfreich", „bestärkend", teils sogar als „unerlässlich" oder „notwendig". Eine Universitätsleitung spricht von der Nationalen Strategie als „sehr wichtigem Meilenstein, den wir für uns genutzt haben" und der zum Anlass genommen wurde, sich hochschulintern intensiv mit Fragen der sozialen Dimension auseinanderzusetzen [Hochschulleitung Universität].

Befragte externe Experten, die den Prozess begleitet haben, verweisen auf den breiten Entwicklungsprozess und die Einbindung zahlreicher Stakeholder in Workshops und im Konsultationsprozess. „Ich glaube schon, dass die Leute insgesamt das als sehr partizipativen Prozess wahrgenommen haben, was wahrscheinlich auch bei dem Thema extrem wichtig ist, weil ohne dass die Hochschulen an Bord sind, wird sich nichts ändern" [Externer Experte].

Von Interviewpartner*innen wird die Strukturierungsfunktion der Nationalen Strategie positiv hervorgehoben, die helfe, einen Überblick zu gewinnen (s. dazu auch Kapitel 2.1 Strategie). Andererseits wird die treibende Rolle der Nationalen Strategie für die Agenden der sozialen Dimension unterstrichen. Dies betrifft insbesondere die Verankerung des Budgeteinbehalts in der Universitätsfinanzierung Neu in den Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten:

> *„Insofern war natürlich der Druck, etwas zu machen, da. Der war natürlich schon wichtig, also, ohne die Verpflichtung in der Leistungsvereinbarung hätten wir das vermutlich nicht gemacht. […] Ureigenes Interesse will ich nicht ganz in Abrede stellen, aber ganz top-prioritär ist es auch nicht." [Good Practice Universität]*

Auch eine Diversitätsmanagerin betont die unterstützende Funktion der Nationalen Strategie für die Umsetzung von Maßnahmen, „die wir ohne Strategie, ohne Rahmenstrategie, vielleicht nicht in der Weise durchsetzen hätten können" [Diversitätsmanagement Universität]. Eine weitere Interviewpartnerin streicht hervor: „Ich persönlich finde, dass das total notwendig ist. Bei vielen Themen würde es noch viel

erfolgreicher sein, wenn es von ministerieller [Seite] und von oben […] ganz klare Vorgaben gibt“ [Good Practice Universität]. Die Nationale Strategie fungiert zudem als „Rückendeckung“, die in der (Überzeugungs-)Arbeit hilft [Diversitätsmanagement FH, ähnlich: Diversitätsmanagement FH, Diversitätsmanagement Universität].

Im Gegensatz dazu wird von mehreren Universitäten und Fachhochschulen hervorgehoben, dass die Beschäftigung mit der sozialen Dimension einer intrinsischen Motivation entspringt und aus der Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung heraus ohnehin erfolgt wäre [Universität Wien, Hochschulleitung Universität, Hochschulleitung Universität].

> *„Das Thema an sich ist für die [Universität] wichtig. Ich verstehe, dass das Ministerium Strategien erstellen will, um zu steuern; […] das hat aber für das Handeln keine Veränderung bewirkt. Wir machen deswegen nichts anders. Ich verstehe, dass es politisch erforderlich ist, auch für die nationale Positionierung in der EU; aber da ist kein einziger Punkt drinnen, wo ich sage, deswegen befassen wir uns damit. Aber es ist immer gut, Anregungen zu bekommen.“ [Hochschulleitung Universität]*

Mehrfach wurde auf unterschiedliche Gegebenheiten an den Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Privatuniversitäten hingewiesen, die berücksichtigt werden müssten. Dies betrifft nicht nur sektorspezifische Ausgangssituationen, sondern auch die unterschiedliche Größe und thematische Ausrichtung der Institutionen, die jeweils eigene Herausforderungen mit sich bringen: „Dieses über einen Kamm Scheren und daraus dann eine gemeinsame Strategie, die für alle Gültigkeit hat, zu entwickeln, erscheint mir unrealistisch, aber die Frage der Auseinandersetzung an den einzelnen Universitäten ist sehr wichtig und essentiell“ [Hochschulleitung Universität].

5.2 Wahrnehmung des Umsetzungsprozesses

In Bezug auf den Prozess seit dem Launch der Nationalen Strategie 2017 sind die Rückmeldungen der Universitäten und Hochschulen im Rahmen der Fragebogenerhebung eher verhalten (s. Tabelle 5). Ein Drittel der teilnehmenden Universitäten gibt an, ausreichend in den Prozess eingebunden zu sein. Ähnlich die Fachhochschulen und Privatuniversitäten, lediglich die Pädagogischen Hochschulen fühlen sich mehrheitlich ausreichend in den Prozess eingebunden. Hinsichtlich der Unterstützung des BMBWF (z.B. Maßnahmen, Daten- und Informationsweitergaben) geben insbesondere die Fachhochschulen und Privatuniversitäten an, allenfalls mehr Unterstützung zu benötigen.

Tabelle 8: Zur Wahrnehmung des Nationalen Strategieprozesses

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie folgenden Aussagen zustimmen. Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme voll zu)

		Uni (n=18)	FH (n=20)	PU (n=11)	PH (n=14)
Die Hochschulen sind ausreichend in den Prozess eingebunden.	Zustimmung (>3)	33%	37%	40%	57%
	Ablehnung (<3)	22%	26%	30%	27%

		Uni (n=18)	FH (n=20)	PU (n=11)	PH (n=14)
Es ist ausreichende Unterstützung seitens des BMBWF (z.B. Maßnahmen, Daten- und Informationsweitergaben) gegeben.	Zustimmung (>3)	33%	20%	20%	57%
	Ablehnung (<3)	17%	40%	40%	27%
Die Vernetzungskonferenzen sind hilfreich.	Zustimmung (>3)	33%	55%	30%	62%
	Ablehnung (<3)	17%	10%	30%	21%

Die regelmäßig im Rahmen des Strategieprozesses stattfindenden, begleitenden Vernetzungskonferenzen werden sowohl seitens der Fachhochschulen als auch der Pädagogischen Hochschulen als hilfreich bewertet. Von Seiten der dazu befragten Interviewpartner*innen wurden die Netzwerktreffen jedenfalls wahrgenommen und die Teilnahme an den Konferenzen bestätigt. Die dort besprochenen Themen sind den Gesprächspartner*innen in Erinnerung geblieben [Good Practice Universität, Diversitätsmanagement Universität, Hochschulleitung Privatuniversität]. Zwei der insgesamt vier Vernetzungskonferenzen mussten Covid-bedingt online abgehalten werden. Das Ziel dieser Konferenzen (Vernetzung und Austausch) ist unter diesen Bedingungen schwerer realisierbar, was sich möglicherweise auch in der Bewertung niedergeschlagen hat.

Hinsichtlich der seitens des BMBWF zur Verfügung gestellten Materialien und Aktivitäten sieht eine Hochschulleitung diese zwar als „informativ“ und „weiterbildend“, betont aber auch eine gewisse Überlastung mit Themen.

5.2.1 Zur Rolle des Bundesministeriums

Wie das BMBWF seitens der Hochschulen im Strategieprozess wahrgenommen wird, hängt naturgemäß stark von der Governance-Struktur ab, in die die jeweiligen Institutionen eingebunden sind.

Von Seiten der Universitäten wird das Bundesministerium, v.a. hinsichtlich der Leistungsvereinbarungen, als fordernd wahrgenommen: Das Ministerium „verlangt ab“ [Hochschulleitung Universität], die Universitäten „müssen zeigen, ob Dinge erfüllt wurden“ [Hochschulleitung Universität]. Dies könne auch Widerstände „bei Dingen, die uns vom Ministerium aufgedrängt werden“ auslösen [Diversitätsmanagement Universität]. Andererseits wird festgestellt, dass „das Ministerium regelmäßig Dinge ‚an-triggert‘, die sonst nicht mit gleicher Dringlichkeit passieren würden“ [Good Practice Universität]. Eine Universitätsleitung wünscht eine „optimalere Balance“ zwischen dem eigenen Gestaltungsspielraum/Autonomie der Universitäten und den (auch finanziell bemessenen) Forderungen des Ministeriums [Hochschulleitung Universität].

Zudem wird auf die hohe Arbeitsbelastung durch die Fülle der Anforderungen seitens des BMBWF hingewiesen [Diversitätsmanagement Universität, Hochschulleitung Privatuniversität] sowie mehrfache Berichtslegungspflichten im Zusammenhang mit der sozialen Dimension kritisiert [Hochschulleitung Privatuniversität, Diversitätsmanagement Universität, Veterinärmedizinische Universität, Universität Graz].

Mitunter bleibt in der konkreten Ausgestaltung von Maßnahmen „unklar, was im Sinne des Ministeriums ist“ [Hochschulleitung Universität] bzw. wird eine „klare Priorisierung des Themas in der Fülle der Wünsche des Ministeriums an die Universitäten“ gefordert [Universität für Weiterbildung Krems]. Ein (transparenter) Zeitplan in der Umsetzung wird von der Veterinärmedizinischen Universität gefordert, auch die TU Wien spricht sich für eine Fokussierung auf ausgewählte Themen inkl. umsetzbaren Zeithorizonten aus.

Der im Zuge der Universitätsfinanzierung Neu eingeführte Finanzierungsvorbehalt zur Umsetzung von Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension (§ 12a, Abs. 4 UG), der 0,5% des Globalbudgets binden kann, wird von mehreren Rektoratsmitgliedern an Universitäten ablehnend beurteilt bzw. als „wirklich hoch“ bezeichnet. Der Budgeteinbehalt „verbessere die Qualität der Arbeit nicht“, die Universitäten würden sich ohnehin aus ihrer gesellschaftlichen Verantwortung heraus mit dem Thema befassen, die Ziele würden einem Monitoring unterzogen [Hochschulleitung Universität]. Ein anderes Rektoratsmitglied plädiert stattdessen für zusätzliche („Add-on“) Gelder zur sozialen Dimension, weil es sich beim Budgeteinbehalt

> *„um einen Anteil des Globalbudgets[handelt], der für uns unerlässlich ist. Wenn wir diese Gelder nicht bekommen, dann können wir den Regelbetrieb nicht aufrechterhalten und da sprechen wir nicht von ausgefeilten Projekten zur sozialen Dimension, sondern da sprechen wir wirklich von dem, was eine Hochschule jedenfalls leisten muss, um sich als solche bezeichnen zu dürfen.“ [Hochschulleitung Universität]*

Umgekehrt wird der Budgeteinbehalt auf Rektoratsseite auch durchaus positiv gesehen, im Sinne einer effizienteren, weil verbindlichen Umsetzung der Agenden: „Nicht, dass es nicht auch ohne Einbehalt passieren würde im Haus. Aber vielleicht nicht so effizient und dynamisch und rasch auch, wie wir es jetzt vorantreiben können“ [Hochschulleitung Universität].

Ein externer Experte betont ebenfalls die Vorteile des Einbehalts: „Was kann der Staat schon tun: irgendwelche legistischen Maßnahmen oder Geld. Und irgendetwas verordnen funktioniert halt nicht wirklich auf so einem Gebiet“ [Externer Experte]. Zudem verweist er auf die Einmaligkeit der österreichischen Regelung im internationalen Kontext und sieht dessen Bedeutung für die konkrete Umsetzung: „Es reicht ja schon, wenn es symbolisch wirkt. […] Der Finanzierungsvorbehalt läuft halt über den Tisch des Rektorats.“ Er „hofft und erwartet“, dass dadurch die Aufmerksamkeit des Rektorats für das Thema und die dafür verantwortlichen operativen Stellen (Behindertenbeauftragte, Arbeitskreis für Gleichstellungsfragen, usw.) steigt [Externer Experte].

Grundsätzlich pochen zahlreiche Universitäten auf eine Erhöhung der Mittel zur Umsetzung von Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension (für den Ausbau von Beratungsleistungen, Brückenkurse, Schreibzentren, bessere Betreuungsrelationen, Outreach-Aktivitäten, Monitoring-Instrumente etc.): „Ohne, dass in diesen Bereichen personelle Ressourcen und/oder monetäre Mittel aufgestockt werden, ist es schwierig, künftig einen noch intensiveren Fokus auf die soziale Dimension zu legen“ [TU Graz]. Die Universität für Weiterbildung Krems spricht sich für ein „explizites Fördersystem des BMBWF für Maßnahmen zur sozialen Dimension“ aus, die Universität Mozarteum Salzburg wünscht die Einrichtung eines Fonds zur Förderung (Anschubfinanzierung) von Frauenförderprogrammen.

An Fachhochschulen wird die Steuerung seitens des BMBWF in Bezug auf die soziale Dimension indirekter wahrgenommen. Seitens einer Diversitätsmanagerin an einer Fachhochschule wird der Einfluss ministerieller und nationaler Vorgaben im Fachhochschulentwicklungsplan auf die Hochschulleitung bzw. die hochschulinterne Ausrichtung betont, z.B. werden „klare Signale" seitens des Ministeriums in Bezug auf die avisierte Erhöhung von Frauen in MINT-Studiengängen[117] wahrgenommen [Diversitätsmanagement FH].

Ein externer Experte merkt allerdings an, dass schwer einsehbar sei, inwieweit die im Fachhochschulentwicklungsplan festgelegten Kriterien zur sozialen Dimension letztlich auch zum Tragen kommen bzw. in der Förderentscheidung (überhaupt) eine Rolle spielen [Externer Experte].

Vor allem von Seiten der Fachhochschulen wird mehr Unterstützungsbedarf in Bezug auf die soziale Dimension durch das BMBWF gesehen und eine verstärkte Netzwerkbildung bzw. die Einbindung der Fachhochschulen in den Prozess gefordert (s. auch Tabelle 5).[118]

Auch die Fachhochschulen fordern die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Ressourcen bzw. von „Fördertöpfen" im Bereich der sozialen Dimension [MCI Management Center Innsbruck, Lauder Business School, FH Wiener Neustadt, FernFH]. Die FH Joanneum schlägt „zusätzliche Kontingente, die die soziale Dimension besonders berücksichtigen, bei der Ausschreibung von Studienplätzen" vor [FH Joanneum]. Mehrfach werden zudem eindeutige Vorgaben und Handreichungen seitens des Ministeriums gewünscht [FH Burgenland, Lauder Business School, FernFH, FH Campus Wien].

An den Pädagogischen Hochschulen wird der Umsetzungsprozess der Nationalen Strategie und die Unterstützung und Koordination durch das Bundesministerium am positivsten wahrgenommen. Sie sehen sich in den Prozess eingebunden, gut informiert und bewerten die Netzwerktreffen am besten. Eine Hochschulleitung einer Pädagogischen Hochschule hält generell „Zielvorgaben, auch als Auftrag, für sehr sinnvoll" [Hochschulleitung PH], die Möglichkeiten der Umsetzung hängen jedoch von der adäquaten Ausstattung mit Ressourcen ab [Diversitätsmanagement PH]. In diesem Sektor werden neben der Erhöhung personeller Ressourcen vor allem Wünsche nach besserer infrastruktureller Ausstattung geäußert (bauliche Maßnahmen, Ausstattung mit Software, Monitoring-Tools [KPH Edith Stein, PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Kärnten, PPH Burgenland]). Die PPH Augustinum spricht sich für eine Erhöhung der Autonomie der pädagogischen Hochschulen aus.

[117] BMBWF: Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2018/19-2021/22, Wien, S. 21

[118] Dies verdeutlicht sich an mehreren Stellen: Nur 20% der Fachhochschulen haben angegeben, sich ausreichend vom BMBWF unterstützt zu fühlen, 40% sind der Ansicht, dass dies nicht zutrifft. Die Vernetzungskonferenzen werden von Fachhochschulen dagegen als besonders hilfreich gesehen, was wiederum auf einen verstärkten Wunsch nach Austausch verweist (s. Tabelle 5). Wie bereits erwähnt, nehmen insbesondere die Diversitätsmanagerinnen an Fachhochschulen die Nationale Strategie als Rückendeckung wahr, die ihnen helfe, die Wichtigkeit der Agenden im Hause aufzuzeigen. Teilweise wurde von ihnen auch der Wunsch nach einer stärkeren gesetzlichen Absicherung der Agenden im Fachhochschulsektor geäußert. Einzelne Fachhochschulen wünschen sich ausdrücklich eine „stärkere Einbindung der Hochschulen in den Prozess" [FH des BFI Wien], mehrere Fachhochschulen sprechen sich für eine weitere Vernetzung und die Schaffung von Austauschforen auf nationaler Ebene unter der Ägide des BMBWF aus [FH Campus Wien, FH Oberösterreich, FH Kärnten, Diversitätsmanagement FH].

Von Privatuniversitäten wird (trotz Finanzierungsverbots des Bundes) teils der Wunsch nach finanzieller Unterstützung seitens des BMWF geäußert [Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien, UMIT Tirol]. Auch hier werden konkrete Handreichungen des Ministeriums v.a. im Bereich Validierung [UMIT Tirol] und eine Verringerung des administrativen Aufwands in der Kommunikation mit dem BMBWF angeregt [KU Linz].

5.3 Zugangsregelungen/Aufnahmeverfahren und die soziale Dimension

Während an Fachhochschulen seit Etablierung des Sektors Aufnahmeverfahren für die jeweils begrenzte Zahl an Studienplätzen in den FH-Studiengängen bestehen, wurden an den öffentlichen Universitäten ab 2005 Aufnahmeregelungen eingeführt, modifiziert und zuletzt mit der UG-Novelle 2018 erweitert. Inwieweit die Zugangsregelungen zu Studien an Universitäten die Zusammensetzung der Studienanfänger*innen beeinflussen, wurde mehrfach evaluiert, zuletzt 2020 durch das Institut für Höhere Studien.[119] Die Teilnahme an der im Auftrag des BMBWF durchgeführten Evaluierung wird von mehreren Universitäten erwähnt (z.B. Universität Wien, Universität Linz, Universität Klagenfurt).

Die Evaluierung kommt zu dem Schluss, dass mit Ausnahme der Medizin und weiterer einzelner Studien die (hinsichtlich ihrer Selektivität und der Durchführungsmodalitäten höchst unterschiedlichen) Aufnahmeverfahren „nicht zu starken Verschlechterungen in der soziodemografischen Zusammensetzung der Studierenden“ geführt haben (S. 197). Vor allem in Medizin und in weiteren einzelnen Studien ist es seit Einführung jedoch zu einem Rückgang des Anteils von Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus gekommen. Als potenziell kritischer Punkt wird weiters der Rückgang des Frauenanteils in der Informatik seit Einführung der Aufnahmeverfahren hervorgehoben, der weiter beobachtet werden müsse (S. 196). Insbesondere scheint sich jedoch das Alter der Studienanfänger*innen durch die Aufnahmeverfahren zu senken: Personen über 24 Jahre nehmen weniger häufig ein (nunmehr zugangsbeschränktes) Studium auf als vor Einführung der Aufnahmeverfahren (ibid.).

Die Evaluierung konnte auch zeigen, dass in medizinischen Studien der Studienerfolg von (nach Bestehen des Aufnahmeverfahrens zugelassenen) Studierenden aus nicht akademischem Elternhaus gestiegen ist, worauf auch die medizinischen Universitäten selbst hinweisen und dies als Zeichen für die gute Studierbarkeit werten [Medizinische Universität Graz, Medizinische Universität Wien Begleitgespräche zur Leistungsvereinbarung]. Im Studienverlauf bzw. in Bezug auf den Studienabschluss wirken sich soziale Merkmale an Medizinischen Universitäten nicht länger aus.

Die Studie konstatiert daher einen „Trade-Off“: einerseits „verringert sich in sehr selektiven Aufnahmeverfahren der Anteil von Personen aus nicht-akademischem Elternhaus“, andererseits erhöhen sich deren Prüfungsaktivität und Studienerfolg (S. 201).

[119] Haag, N.; Thaler, B.; Stieger, A.; Unger, M.; Humpl, S.; Mathä, P. (2020): Evaluierung der Zugangsregelungen nach § 71b, § 71c, § 71d UG 2002. IHS Research Report. Wien.

Insbesondere Universitäten, die in ihren Aufnahmeverfahren mit sozial selektiven Effekten konfrontiert sind (v.a. die Medizinischen und die Kunstuniversitäten), betonen die Rolle vorlaufender Bildungserfahrungen und (frühkindlicher) Sozialisationsprozesse und fordern ein Ansetzen im vorhochschulischen Bereich.[120]

Darüber hinaus überprüfen v.a. die Universitäten selbst die Auswirkungen von Zugangsregelungen im Hinblick auf die soziodemografische Zusammensetzung der Studienanfänger*innen, die Prüfungsaktivität und den Studienerfolg. Regelmäßige Monitoringverfahren wurden neben den teilnehmenden Medizinischen Universitäten u.a. von der Universität Innsbruck, der WU Wien (Task Force zu Zulassungsverfahren), der Universität Linz und der Universität Wien eingemeldet.

Für die Kunstuniversitäten liegt eine externe Evaluierung der sozialen Selektivität von Aufnahmeverfahren nicht vor. Allerdings beginnen gerade die Kunsthochschulen, die Zulassungsprüfungen verstärkt einem Monitoring hinsichtlich der sozialen Dimension zu unterziehen und setzen darüber hinaus Anstrengungen, die Eignungsprüfungen inklusiver zu gestalten.[121]

Mehrere Fachhochschulen berichten ein, ein Zugangsmonitoring in den eigenen Studiengängen durchzuführen, d.h. die Zusammensetzung und den Erfolg der Bewerber*innen zu beobachten.[122] Am Beispiel des Studiengangs BA Automatisierungstechnik der FH Campus 02 konnte z.B. gezeigt werden, dass über die letzten Jahre etwa ein Drittel der Studierenden mit einem Lehrabschluss zum Studium zugelassen

[120] z.B.: „Die Anforderungen der Zulassungsprüfungen erfordern in den meisten Studien an der mdw eine intensive kulturelle Sozialisierung im frühen Kindesalter." [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien]; Im Rechnungshofbericht zu den medizinischen Aufnahmeverfahren wird etwa festgehalten: „Zu den Unterschieden in der Geschlechterverteilung zwischen den zum Aufnahmetest angetretenen Personen und jenen, die einen Studienplatz zugewiesen bekamen, verwies die Medizinische Universität Wien auf die bereits in wissenschaftlichen Studien festgestellte geschlechtsspezifische Schulsozialisation." In: Rechnungshof Österreich (2020): Aufnahmeverfahren Human– und Zahnmedizin. Bericht des Rechnungshofes (Reihe BUND 2020/47), Wien, S. 38.

[121] Die Kunstuniversität Graz hat „ein Konzept zur Analyse der Zulassungsverfahren und des Übergangs zur Studienzulassung nach Faktoren der Sozialen Dimension erstellt und in einer umfangreichen Erstanalyse angewandt". Darüber hinaus wurde ein gemeinsamer Bericht über Möglichkeiten zur UHStat1-Datennutzung bei der erstmaligen verbindlichen Anmeldung zu einem Eignungs- oder Aufnahmeverfahren mit anderen Kunstuniversitäten erstellt; die gewonnenen Daten sollen ins künftige Monitoring und die Weiterentwicklung der Zugangsprozedere einfließen [Kunstuniversität Graz]. Auch an der Akademie der bildendenden Künste Wien findet ein Monitoring der Zulassungsprüfungen statt. Dabei werde „untersucht, wie die Chancen für spezifische Bewerber*innengruppen (z.B. nach Geschlecht, Herkunft, soziale Schicht und deren Intersektionalitäten) im Laufe der einzelnen Schritte der Zulassungsverfahren sind". Für das Monitoring wurden spezifische Indikatoren entwickelt. Der Monitoring-Bericht wird alle zwei Jahre mit Vergleichsdaten aus den Vorjahren für alle Zulassungsverfahren der Akademie erstellt: „Unterstützt werden soll ein differenzierter Bewusstseins- und Diskussionsprozess hinsichtlich der Zulassungsverfahren und der Auswahlkriterien an der Akademie. Es geht dabei vor allem auch darum, […], für Formen von Privilegierung oder Benachteiligung von unterschiedlichen sozialen Gruppen an Kunstuniversitäten zu sensibilisieren und an der Akademie möglichst sozial inklusive Zulassungsverfahren aufzubauen" [Quelle: Website Akademie der bildenden Künste Wien].

[122] z.B. MCI Management Center Innsbruck, FH Campus Wien, FernFH, FH Oberösterreich, IMC FH Krems, FH Technikum; an der FH St. Pölten wird insbesondere die Geschlechterverteilung beobachtet. Das Monitoring nach Vorbildung (d.h. eine Einteilung der Bewerber*innen in Bewerbungsgruppen mit unterschiedlicher Vorbildung) ist lt. §11, Abs. 1 FHG gesetzlich vorgeschrieben.

wurde [FH Campus 02].[123] Auch die FH des BFI Wien gibt an, laufend entsprechende Analysen hinsichtlich der Bildungshistorien der Bewerber*innen durchzuführen, um daraus Maßnahmen abzuleiten.

Die Aufnahmeverfahren in Fachhochschulstudiengängen, die auch Bewerbungsgespräche bzw. Interviews umfassen, wurden bislang ebenfalls nicht extern evaluiert, worauf auch ein externer Experte hinweist. Er sieht dies insbesondere in Bezug auf Studienwerber*innen mit Behinderung oder Beeinträchtigung, die für Fachhochschulen allenfalls einen höheren Betreuungsaufwand bedeuten, kritisch und fordert, dort genauer hinzuschauen [Externer Experte].

Von Pädagogischen Hochschulen wird teils eingemeldet, regionale Herkunft und Geschlecht im Zugangsmonitoring besonders zu berücksichtigen [PPH Burgenland, KPH Wien/Krems]. Bislang ist auch an Pädagogischen Hochschulen keine Evaluierung der Aufnahmeverfahren erfolgt. Der Qualitätssicherungsrat Pädagog*innenbildung hat die Durchführung einer solchen Evaluierung und die Einigung auf gemeinsame Standards als Empfehlung vorgeschlagen.[124]

Im Zusammenhang mit zugangsbeschränkten Studien wurde auch *affirmative action* im Sinne von Quotenregelungen für bestimmte Gruppen thematisiert. Ein Experte weist darauf hin, dass in Österreich dem Konzept eher kritisch-ablehnend begegnet wird. Die Universität Klagenfurt hält im Abschlusskommentar fest: „Die Bewusstseinsbildung für manche Themen – z. B. affirmative-action-Möglichkeiten – geht teils nur schleppend voran“ [Universität Klagenfurt]. Seitens einer Diversitätsmanagerin an einer Fachhochschule wird durchaus Offenheit bekundet, in den Aufnahmeverfahren Höhergereihte auch aufgrund einer Quotenregelung zuzulassen: „Das wäre natürlich eine schöne Aktion, weil sicher auch die Nummer 75 [derzeit nur 60 Plätze in stark nachgefragtem Studiengang] gut studieren könnte“. Sie verweist aber auf die geltenden gesetzlichen Regelungen in dem Bereich, wonach die Aufnahme unabhängig von Geschlecht, Religion, Herkunft usw. zu erfolgen hat. Rechtlich gesehen bestehen sowohl im Fachhochschulbereich (§ 11, Abs. 1 FHG: aliquote Reduzierung nach Vorbildung) als auch an Pädagogischen Hochschulen (§ 50 Abs. 2 HG: Möglichkeit einer Reihungsverordnung) derzeit bereits Ansätze für Quotenregelungen.[125]

[123] Aus der Studienordnung dieses Studiengangs, S. 13: „Diese Vorgangsweise im Aufnahmeverfahren soll nicht zuletzt eine unverhältnismäßig starke Bevorzugung von Absolvent*innen Berufsbildender Höherer Schulen vermeiden. Die Berücksichtigung beruflicher Vorerfahrung in der Reihung der Bewerber*innen entspricht dem Charakter des gegenständlichen Bachelorstudiengangs und fördert darüber hinaus die Durchlässigkeit aus dem dualen Berufsausbildungssystem. Bei den Bewerbungen ist auf eine Gleichbehandlung der Geschlechter zu achten.“

[124] Empfehlung: Österreichweite Evaluation der Aufnahme- und Auswahlverfahren und Einigung auf gemeinsame Standards, in: QSR (2021): Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat, Wien, S. 18.

[125] FH-Aufnahmeverfahren erlauben eine Art Quotenregelung, indem die zu einem FH-Studiengang Zugangsberechtigten in Gruppen unterschiedlicher Vorbildung (AHS, BHS, Lehr-Absolventen*innen etc.) eingeteilt werden können und bei der Zuteilung der Studienplätze innerhalb jeder Gruppe nach qualitativen Kriterien „aliquot reduziert“ werden darf. Motiv hierfür ist die Förderung der Durchlässigkeit aus dem dualen Ausbildungssystem, welche - so die Annahme - bei einem über alle Gruppen gleichen Selektionsverfahren stark beeinträchtigt wäre.

5.3.1 Inklusive Zulassungsprüfungen

Von Hochschulen, die im Rahmen des Aufnahmeverfahrens Zulassungsprüfungen, Eignungstests oder Interviews vorsehen, wird zunehmend auf die inklusive Gestaltung dieser Verfahren geachtet. Dies kann sich auf Verlängerungen der Prüfungszeiten, Veränderungen in der Reihung der Prüfungsteile, spezifische Unterstützung, z.B. durch Behindertenbeauftragte, oder alternative Testformate beziehen [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Universität Mozarteum Salzburg, FH Joanneum, FH des BFI Wien, FH Campus Wien, FH Gesundheitsberufe OÖ, FH Campus 02, PPH Augustinum, PH Steiermark].

Insbesondere die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien setzt Schwerpunkte, Aufnahmeverfahren inklusiver zu machen und verweist auf die teils „starke Verknüpfung von musikalischer oder darstellender Kompetenz mit Habitus und Sozialisierung“, was zur impliziten Abprüfung nicht-fachrelevanter Aspekte in Zulassungsprüfungen führe. Das persönliche, sprachliche Auftreten von Bewerber*innen habe demzufolge bereits einen Einfluss auf die Prüfenden. Daher werden die Lehrenden und Prüfenden zu eigener Habitusreflexion angeregt. Entsprechende Anti-Bias-Trainingsformate sind in Erarbeitung [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien]. Zusätzlich wurde eine „Checkbox für abweichende Prüfungsmethoden beim Zulassungsverfahren“ implementiert.

Auch an einer Fachhochschule wurde ein Zusatz in alle Aussendungen an Bewerber*innen hinzugefügt, besondere Bedürfnisse im Bewerbungsverfahren bekannt zu geben. Von der Diversitätsmanagerin an der betreffenden Hochschule wird betont, wie wichtig es sei, „Botschaften nach außen zu schicken, wo man sagt: ‚Bei uns wird geschaut auf Barrierefreiheit, bei uns wird geschaut, dass keine Diskriminierungen passieren in den Aufnahmeverfahren‘.“ Diese Botschaften würden von der Community auch angenommen (v.a. Mundpropaganda). So sei es auch gelungen, Studierende mit Beeinträchtigung in höherem Ausmaß zu gewinnen [Diversitätsmanagement FH].

Zudem wird vielfach auf die Digitalisierung des Aufnahmeprozesses und die digitale Abwicklung von Gesprächen oder Prüfungen hingewiesen, was höhere Flexibilität ermögliche [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Universität Mozarteum Salzburg, FH Campus Wien, FH Campus 02, FH des BFI Wien].

An Pädagogischen Hochschulen wird insbesondere der Modulteil C (sportliche und musikalische Befähigung) des Eingangstests als „Hürde“ [PPH Burgenland, Hochschulleitung PH] thematisiert. In den Covid-Semestern

---

Die Vorlage einer Aufnahmeordnung ist gemäß § 8 Abs. 6 Z 4 FHG Akkreditierungsvoraussetzung und damit verpflichtender Teil eines Antrags auf Akkreditierung eines FH-Studienganges, somit auch Teil der Prüfung im Akkreditierungsverfahren.
Pädagogische Hochschulen: Zulassungsvoraussetzungen zum Studium in § 51 des Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 - HG) geregelt; das Aufnahmeverfahren ist durch Verordnung der Bundesminister/in und entsprechend den Anforderungen der Curricula festzulegen. Nach § 50 Abs. 2 sind PH berechtigt, durch Verordnung des Rektorats (Reihungsverordnung) aus Platzgründen nicht alle Antragsteller*innen zuzulassen und für Auswahl Zulassungskriterien festzulegen (Studienplatzbeschränkungen aus Kapazitätsgründen).

wurden die C+-Testungen teilweise ausgesetzt, und es wird überlegt, ob und inwiefern darauf auch weiterhin verzichtet werden kann [Hochschulleitung PH].

5.4 Monitoring und Impact-Messung

Monitoring unterstützt Strategieprozesse dahingehend, Problemfelder (gezielter) zu identifizieren, Zusammenhänge herzustellen, daraus allenfalls Maßnahmen abzuleiten sowie deren Wirksamkeit zu überprüfen. Das systemische Monitoring im Bereich der sozialen Dimension bezieht sich vor allem auf unterrepräsentierte (soziodemografische) Gruppen und Gruppen mit besonderen Anforderungen, deren Studienzugang, -verlauf und Studienerfolg beobachtet wird.

5.4.1 Monitoring im Bereich der sozialen Dimension

Der Wissensstand zu verfügbaren Datenbeständen und die bestehenden Umsetzungsmöglichkeiten in der Erhebung bzw. Auswertung der Daten variieren stark zwischen den einzelnen Hochschulen.

Auswertungsroutinen zu entwickeln bzw. tiefergehende Datenauswertungen und Analysen anzufertigen, hängt von den diesbezüglichen Kapazitäten an Hochschulen ab, die insbesondere an kleineren Institutionen eingeschränkt sind (z.B. PH Steiermark, PH Oberösterreich). An Universitäten, die sich bereits intensiv mit Monitoring-Verfahren befassen, wie etwa die TU Graz, wird andererseits eine „Erhöhung der Personalressourcen zur Entwicklung neuer Modelle und Verfahren, insbesondere im Bereich Monitoring und Daten“ [TU Graz] gefordert.

Die 2021 abgeschlossene Initiative STUDMON unter Leitung der Universität Graz und mit Begleitung des IHS, die aus Hochschulraumstrukturmitteln des BMBWF gefördert wurde, beschäftigte sich u.a. damit, für mehrere Universitäten[126] gleichartige Auswertungsroutinen zu entwickeln, um das Monitoring für alle zu erleichtern. Mehr dazu: IHS - STUDMON, Universität Graz. Das Projekt fokussierte insbesondere auf Auswirkungen der Erwerbstätigkeit von Studierenden auf den Studienfortschritt. Hochschulstatistische Administrativdaten (einschließlich Prüfungsdaten) wurden mit Sozialversicherungsdaten zur Erwerbstätigkeit verknüpft, um so ein fundiertes Bild zu Begleitumständen von Studienerfolg sowie Prüfungs(in)aktivität in verschiedenen Phasen des Studienverlaufs zu erhalten. STUDMON ermöglicht darüber hinaus „das Monitoring der Studierbarkeit. […] Die Analysen umfassen studienrichtungsspezifische Auswertungen zu Soziodemographie, Prüfungsaktivität, Vorgeschichte der Studierenden, Mehrfachbelegungen, Studienwechsel und -abbruch sowie Erwerbstätigkeit und die Beziehung dieser Variablen zueinander“ [TU Graz]. Zudem lag ein Schwerpunkt des Projekts auch auf der „Sicherstellung der rechtlichen Basis (u.a. Neubewertung Datenschutz)“ [Veterinärmedizinische Universität]. Die

[126] Universität Graz (Auftraggeberin), Universität Wien, WU Wien, Universität Linz, Universität Salzburg, Medizinische Universität Graz, TU Graz, Universität Mozarteum Salzburg, Kunstuniversität Linz, Universität Klagenfurt, Medizinische Universität Wien, Veterinärmedizinische Universität, Kunstuniversität Graz

Kommunikation der Ergebnisse sowie allenfalls daraus hervorgehender Monitoring-Instrumente, die weiteren Universitäten zur Verfügung gestellt werden könnten, ist noch ausständig.

An der Universität Wien besteht das „Managementinformationssystem“ (MIS) im Bereich Lehre: „In ausgewählten Bereichen ermöglicht eine Filterfunktion differenzierte Abfragen nach Geschlecht, Staatsbürgerschaft, Migrationshintergrund (so beispielsweise Studienverläufe nach Beginnkohorten)“ [Universität Wien]. Die Universität Graz unterstützt mit (zunehmend multivariaten) Datenanalysen (Studienverlaufsanalysen) die Entwicklung von Maßnahmen: „So werden beispielsweise Auswertungen zu First Generation Students und zum Bildungshintergrund der Studierenden (z. B. Prüfungsaktivität, Studiendauer, Anteil an den belegten Studien, Mehrfachinskriptionen etc.) erhoben und diskutiert, […] um die Rolle einzelner sozialer, curricularer und organisatorischer Parameter in Bezug auf Studierbarkeit und Prüfungs(in)aktivität genauer zu verstehen“ [Universität Graz].

An der Kunstuniversität Graz wird ein Indikatorenset zur „Studierbarkeit“ für ein regelmäßiges Monitoring differenziert nach Studienrichtungen angewendet. Die Veterinärmedizinische Universität Wien plant, Prüfungsaktivitäten und Studienfortschritt mit Merkmalen, die im Aufnahmeverfahren erhoben werden (z.B. Alter, Migrationshintergrund, Bildung der Eltern), zu verschneiden und prüft derzeit die datenschutzrechtlichen Möglichkeiten.

An der FH Sankt Pölten werden Studienverlaufs- und Fortschrittsanalysen für einzelne Studiengänge/Departments bedarfsorientiert durchgeführt. Dabei werden auch soziodemografische Charakteristika (zuvor besuchter Schultyp, Art der Hochschulzulassung, Nationalität, Wohnort, Alter, Geschlecht) hinzugezogen [FH St. Pölten].

Studierenden-Sozialerhebung

Für die Universitäten und Hochschulen sind insbesondere die Daten aus der Studierenden-Sozialerhebung[127] von Interesse, wie sowohl die Fragebogenerhebung (s. Tabelle 8) als auch die Interviews bestätigen.

Tabelle 9: Daten aus der Studierenden-Sozialerhebung

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie folgenden Aussagen zustimmen. Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme voll zu)

		Uni (n=18)	FH (n=20)	PU (n=11)	PH (n=14)
Die Daten aus der Studierenden-Sozialerhebung (hochschulbezogene Auswertungen) sind hilfreich.	Zustimmung (>3)	67%	75%	30%	64%
	Ablehnung (<3)	11%	10%	0%	0%

[127] Zuletzt 2019: Unger, M.; Binder, D.; Dibiasi, A; Engleder, J.; Schubert, N.; Terzieva, B; Thaler, B; Zaussinger, S; Zucha, V. (2020): Studierendensozialerhebung 2019. Kernbericht. IHS Wien.

Von den Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen wird in einem hohen Ausmaß zugestimmt, dass die hochschulbezogenen Auswertungen aus der Studierenden-Sozialerhebung hilfreich sind. Von manchen Hochschulen wird die Nutzung der hochschulspezifischen Tabellenbände ausdrücklich positiv hervorgehoben. Anderen Hochschulen war die Möglichkeit, etwaige Sonderauswertungen aus den SOLA-Daten beim IHS abzurufen, nicht bekannt. Vereinzelt wird die Möglichkeit des Zugriffs auf (Teile der) Rohdaten auf Ebene der eigenen Hochschule angeregt [TU Graz].

Weiterentwicklungen im Kontext des UHStat1

In Ergänzung zur Hochschulstatistik erfolgt eine gesonderte Erhebung zusätzlicher soziodemografischer Merkmale von Studierenden bei der Aufnahme eines Studiums (Anfänger*innenbefragung UHStat1[128]) bzw. beim Abgang der Studierenden (Absolvent*innenbefragung UHStat2) durch Statistik Austria.[129] Dabei wird der Bildungshintergrund der Eltern, seit 2020 auch der Migrationshintergrund abgefragt. Im Rahmen der UG-Novelle 2018 wurde es Universitäten zudem ermöglicht, mittels Identifikator auch Verknüpfungen zum Studienverlauf, d.h. der Prüfungsaktivität von Studierenden, herzustellen.[130]

Diese Erweiterung des Monitorings erfolgte unter explizitem Bezug auf „Maßnahmen zur sozialen Dimension in der Lehre sowie zur Einbeziehung von unterrepräsentierten Gruppen in die Hochschulbildung“, die im Rahmen der Leistungsvereinbarung zu setzen sind. Dies wurde in § 141, Abs. 3 UG damit begründet, “um die quantitativen Entwicklungen dieser Aspekte zu dokumentieren und nachweisbar zu machen“.

Die Rückspielung von UHStat Daten mit einem Identifikator an die betreffende Universität durch Statistik Austria erfolgt derzeit nur für Universitäten. Für die übrigen Hochschulsektoren werden seitens Statistik Austria gänzlich anonymisierte Datensätze zu den Studienanfänger*innen bzw. Absolvent*innen zur Verfügung gestellt.

Grundsätzlich ergibt sich dadurch die Möglichkeit, Studienverlaufsanalysen für bestimmte Zielgruppen zu erstellen. Einem „Tracking“ einzelner Studierender aufgrund dieser Angaben schiebt der Datenschutz einen Riegel vor, worauf Interviewpartner*innen explizit hinweisen (z.B. Hochschulleitung Universität). Einerseits wurde die Wichtigkeit des Hinzuziehens zusätzlicher soziodemografischer Kategorien im Monitoring betont, an manchen Hochschulen wird bereits mit diesen Daten gearbeitet, um etwa Verbesserungspotential in

[128] S. https://www.statistik.at/uhstat/uhstat1/#/questionnaire

[129] Jährliche Veröffentlichung von Auswertungen durch Statistik Austria, s. Statistik Austria (2021): Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien; Statistik Austria (2021): Bildung in Zahlen 2019/20. Tabellenband. Wien.

[130] An die Studierenden wird bei Ausfüllen des UHStat1-Fragebogens von Statistik Austria Folgendes kommuniziert: „Werden Ihre UHSTAT1-Daten weitergegeben? Ja. Gemäß § 141 Absatz 3 des Universitätsgesetzes ist den öffentlichen Universitäten Zugriff auf die UHSTAT1-Daten ihrer Studierenden einzuräumen. Ähnliche Bestimmungen für Privatuniversitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen können folgen. Gehen Sie also bitte davon aus, dass die Angaben, die Sie in der Erhebung UHSTAT1 machen, für Ihre Universität oder Hochschule einsehbar sein werden.“ https://www.statistik.at/uhstat/uhstat1/#/explanations

einzelnen Studien zu identifizieren. Andererseits wurde auch ein grundsätzliches Unbehagen bei der Erhebung personenbezogener Daten geäußert.

Für Studien mit Zugangsregelungen wurde mit der Novelle des Bildungsdokumentationsgesetzes 2020 im § 18 Abs. 7 BidokG vorgesehen, dass die UHStat1 Erhebung bereits im Zuge der verbindlichen Anmeldung zum Eignungs- oder Aufnahmeverfahren vorzunehmen ist, um in der Folge die Zusammensetzung von Studienwerber*innen und Aufgenommenen monitoren zu können. Die entsprechende Umsetzungsverordnung ist noch nicht erlassen. Einige Universitäten haben die UHStat1-Erhebung (d.h. die Anfänger*innenbefragung) in das Bewerbungsmanagement integriert (z.B. Kunstuniversität Graz, Lauder Business School).[131]

Befragungen an Universitäten/Hochschulen

Vielfach wurde an Universitäten und Hochschulen dazu übergegangen, im Rahmen von freiwilligen Befragungen vor, während und nach dem Studium in Verschränkung mit soziodemografischen Merkmalen verstärkt qualitative Elemente zu integrieren, bis hin zu Abfragen der Wahrnehmung einer „inklusiven Hochschulkultur“ [TU Graz].

Freiwillige Anfänger*innenbefragungen, Zufriedenheitserhebungen im Studienverlauf oder Absolvent*innenbefragungen werden an zahlreichen Hochschulen mit jeweils unterschiedlichen Bezügen zur sozialen Dimension durchgeführt.

Im Rahmen einer Studienanfänger*innenbefragung wird an der Universität Innsbruck u.a. die Berufstätigkeit und die aktuelle Wohnsituation (Auswirkungen aufgrund der Covid-Pandemie) erhoben. Die Universität Klagenfurt erhebt in der Studieneinstiegsbefragung (SEB) u.a. den Bildungsabschluss der Eltern, Wohnort, Anreisedauer, Betreuungspflichten von Kindern/andere Betreuungspflichten, Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit. Die FernFH führt eine Studienwahlbefragung aller Studierenden im 1. Semester durch und ist an der Vereinbarkeit von Studium und Privat- und Berufsleben, Beschäftigungssituation, Studierbarkeit, Beschäftigungsfähigkeit, Betreuungspflichten, bevorzugte Ansprache etc. interessiert. Die Universität für Weiterbildung Krems erfragt u.a. Familienstand, Berufserfahrung und Führungserfahrung, höchste abgeschlossene Ausbildung, derzeitige Tätigkeit/Tätigkeitsbereich, Aufmerksam geworden durch, Erwartungen und Ziele. In der TU Graz-weiten „First Year Students“-Befragung (FYS-Befragung) werden Studienmotive, die Studiensituation (erfüllte Erwartungen, Zeitaufwand, Problemlagen) und soziodemografischen Merkmale erfasst (mit wechselnden Schwerpunkten wie 2021: Covid/digitale Lehre und die inklusive Kultur an der TU Graz). Teilweise werden auf Motivationen und Interessen abhebende Anfänger*innenbefragungen nur von einzelnen Fachbereichen durchgeführt (wie Fachbereich Psychologie an der Universität Salzburg).

[131] Für Studienwerber*innen auf Freiwilligkeit basierend.

An den Fachhochschulen finden teils Befragungen der Bewerber*innen anstelle von Anfänger*innenbefragungen statt [FH des BFI Wien, FH St. Pölten].

Erhebungen zum Studienfortschritt bzw. zur Studien- und Prüfungsaktivität von Bachelorstudierenden erfolgen an der Universität Salzburg alle zwei Jahre („Erfolgreich Studieren: Rahmenbedingungen und Hindernisse“) und umfassen sowohl Aspekte der strukturellen Studierbarkeit als auch der sozialen Dimension (Betreuungspflichten, finanzielle Lage usw.). An der TU Graz werden regelmäßige Studierendenbefragungen nach Fächergruppen und nach Studienfächern durchgeführt. Die Studienverlaufsbefragung PASS! (PrüfungsAktiveStudienSteigern) an der Universität Klagenfurt mit Detailfragen zu Betreuungspflichten und Erwerbstätigkeit, zielt darauf ab, mögliche Ursachen für (Studien-) Inaktivität zu identifizieren und Anhaltspunkte für Verbesserungsmaßnahmen zu sammeln. An der Universität Linz werden Befragungen /Analysen sowohl zu Berufstätigkeit als auch zu Betreuungspflichten für jede Studienrichtung sowie zu Studienleistung nach Berufstätigkeit und Studienart alle zwei Jahre durchgeführt.

Zunehmend wird auch auf Workloaderhebungen gesetzt (z.B. TU Wien, Veterinärmedizinische Universität). An der FH St. Pölten wird das Thema „Workload-Gerechtigkeit“ in der Folge in allen Entwicklungsteams thematisiert.

Einige Hochschulen (z.B. Universität Graz, Universität Salzburg, FH Campus 02) machen eigene Studienabschlussbefragungen, die einen rückblickenden Aufschluss über die Studierbarkeit, Qualität des Studiums, wahrgenommene Herausforderungen u.a. geben können.

In diesem Zusammenhang ist auch das Projekt ATRACK zu erwähnen, in dem Statistik Austria eine Verknüpfung von Studienabschlussdaten mit Arbeitsmarktdaten – mittlerweile für alle Universitäten – durchführt.

5.4.2 Wirksamkeit von Maßnahmen und Impact Messung

Die Überprüfung des Impacts bzw. der Wirksamkeit gesetzter Maßnahmen ist zentral, jedoch im Bereich der sozialen Dimension besonders herausfordernd [Diversitätsmanagement Universität]: „Systematisch wissen wir dazu gar nichts, muss ich zugeben. […] Die Wirksamkeit ist ein Thema, dem wir uns stellen sollten“ [Good Practice Universität]. Insbesondere seitens des BMBWF werde auf Impact Messung, Indikatoren, um die Wirksamkeit von Maßnahmen abbilden zu können, gedrängt.

Mehrfach wurde betont, dass sich Kausalitäten zwischen einzelnen Maßnahmen und etwa dem Studienerfolg nicht herstellen lassen [Hochschulleitung Universität, Good Practice Universität]. „Man kann nicht sagen: Diese eine Maßnahme führt dann zu diesem Ergebnis. Das wünschen wir uns alle, aber das ist leider nicht der Fall“ [Diversitätsmanagement Universität]. Darüber hinaus gehe es im Bereich der sozialen Dimension auch um Aspekte, die grundsätzlich schwer messbar sind, etwa Einstellungs- oder Bewusstseinsfragen [Diversitätsmanagement FH].

Beispielsweise ließe sich auch nicht eindeutig feststellen, ob der Anstieg der Prüfungsaktivität an Universitäten auf die gesetzten Maßnahmen zur Verbesserung der Studierbarkeit oder die Covid-Situation zurückzuführen sei: „Unsere Maßnahmen werden schon zu einem gewissen Grad greifen, weil sich halt wirklich die ganze Uni angestrengt hat. Studierbarkeit und Prüfungsaktivität war das treibende Thema seit drei, vier Jahren, da sehen wir schon einen gewissen Effekt in den Zahlen, […] auf einzelne konkrete Maßnahmen kann man das aber nicht zurückführen“ [Good Practice Universität].

Die in der Erhebung genannten Evaluierungen von Maßnahmen verweisen großteils auf hohe Zufriedenheit der Teilnehmer*innen und führten zu (geringfügigen) Anpassungen oder zur Weiterentwicklung der Programme. Positive Rückmeldungen der Teilnehmer*innen oder die gestiegene Nachfrage nach Unterstützungsangeboten können als Belege für hohe Akzeptanz der Angebote gewertet werden. Um Wirkmechanismen auf den Studienfortschritt zu belegen, wären jedoch Evaluierungssettings erforderlich, die beispielsweise den Vergleich zwischen Gruppen mit und ohne Unterstützungsmaßnahme, vor und nach Unterstützungsmaßnahme u.a. vorsehen [Hochschulleitung Universität].

An der Universität Graz wird bereits dazu übergegangen, die datenbasierte Entwicklung diverser Maßnahmen, z.B. vor Beginn des Peer-Mentorings oder des Tutoring-Programms, voranzutreiben. Weitere diesbezügliche Maßnahmen seien in Entwicklung [Universität Graz]. Als Wirksamkeitsanalysen - vor allem bei Outreach-Maßnahmen – sind zu nennen: Begleitforschung von „School@MUL“ (Montanuniversität Leoben mit PPH Augustinum), „Akademie geht in die Schule“ (Akademie der bildenden Künste);

Trotz der grundsätzlichen Schwierigkeit, Kausalzusammenhänge herzustellen bzw. den unmittelbaren Impact gesetzter Maßnahmen zu messen, ergeben sich aus der Erhebung einzelne Hinweise auf die Wirksamkeit gesetzter Maßnahmen. So wurde berichtet, dass Mentoringprogramme zu einer hohen Prüfungsaktivität geführt hätten, innovative Lehr/Lernmethoden die Qualität von Prüfungsarbeiten erhöhen und Abbruchsquoten beeinflussen, Schulbesuche oder spezifischer Outreach für Behinderte zu einer merklichen Erhöhung der Anfänger*innenzahlen geführt hätten und Teilnehmer*innen an Outreach-Programmen schnell einen Studienabschluss erreicht haben. Zugleich zeigt sich, dass im Kontext der Impact-Messung von Maßnahmen zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung der Bedarf nach Begleitforschung groß ist.

5.5 Stipendien - Weiterentwicklung der Studienförderung (Aktionslinie 9)

Die staatliche Studienförderung in Österreich umfasst neben anderen Fördermöglichkeiten (Leistungsstipendien, Zuschüsse, Beiträge, Mobilitätsstipendien, Unterstützung in Härtefällen) vor allem die „Studienbeihilfe“, die sich in zwei Hauptförderstränge gliedert: einerseits die nach sozialen Kriterien (wie dem Einkommen der Eltern, Wohnort, etc.) bemessene „konventionelle“ Studienbeihilfe sowie andererseits das an berufstätige und ältere Studierende mit eigenen Einkünften gerichtete sog. Selbsterhalter*innenstipendium. Für beide Maßnahmen gelten Bedingungen wie Zuverdienst- und

Altersgrenzen, Nachweis des Studienerfolgs und maximale Studiendauer. Darüber hinaus ist das Studienabschlussstipendium, auf das seit 2017 ein Rechtsanspruch besteht, zu erwähnen.

Die staatlichen Aufwendungen für die Studienförderung sind in den letzten Jahren stark gestiegen (um 40%, von 184 Mio. Euro im Jahr 2016 auf 258 Mio. Euro im Jahr 2018, s. BMBWF, 2020, S. 18).[132] Auslöser war die Novellierung des Studienförderungsgesetzes 2017, im Rahmen derer vor allem die Beihilfensätze und die Einkommensgrenzen der Eltern angehoben wurden. Teils wurden auch Verbesserungen für ältere Studierende und andere Gruppen implementiert. Hinsichtlich der Auswirkungen dieser „größten Investition an Budgetmitteln, welche je für die Studienförderung erbracht wurde" (ibid.), lässt sich festhalten, dass der Kreis der Bezieher*innen der Studienbeihilfe ausgeweitet wurde, und auch die durchschnittliche Studienbeihilfenhöhe deutlich (um 24%) gestiegen ist.

Die Erhöhung der Zahl der Bezieher*innen von Selbsterhalter*innenstipendien (Studierende, die vor Aufnahme ihres Studiums mindestens vier Jahre gearbeitet haben) stellt ein quantitatives Ziel der Nationalen Strategie dar. Im Zuge der Gesetzesnovelle 2017 ist das Selbsterhalter*innenstipendium zwar hinsichtlich der ausbezahlten Förderhöhe gestiegen, aufgrund der damals ebenfalls eingeführten strengeren Voraussetzungen für den Nachweis des Selbsterhalts, ging jedoch die Gesamtzahl der Bezieher*innen zurück (BMBWF, 2020, S. 21). Die Studierendenvertretung regte den weiteren Ausbau des Instruments der Selbsterhalter*innenstipendien an, insbesondere auch die Ausweitung auf höhere Altersstufen (über 35 Jahre) [Studierendenvertretung FH]. Laut BMBWF ist für 2022 „eine neuerliche Anhebung der Studienbeihilfenbeträge und Einkommensgrenzen" geplant [BMBWF].

Studierende sehen sich, wie die Studierendensozialerhebung 2019, S. 337 zeigt, gut über bestehende Studienförderungen informiert. Der Grad der Informiertheit steigt bei Studierenden mit finanziellen Schwierigkeiten bzw. bei (niedrigerer) Vermögenssituation der Eltern (S. 338).[133] Auch in der vorliegenden Erhebung wurde die soziale Dimension in der Hochschulbildung von Studierendenvertreter*innen teils stark mit Stipendienleistungen und finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten („Hilfs- und Fördertöpfe") in Verbindung gebracht, die durchaus auch gutgeheißen wurden [Studierendenvertretung Universität].

Im Zusammenhang mit der finanziellen Bewältigung des Studiums wurde auch auf die Beratungsleistungen der ÖH hingewiesen [Studierendenvertretung Universität]. Teils meldeten die Hochschulen auch den ÖH-Sozialfonds ein.

5.5.1 Finanzielle Unterstützung seitens der öffentlichen Hochschulen

An mehreren Universitäten und Hochschulen bestehen teils in Kooperation mit unterschiedlichen Stakeholdern und Sponsoren erstellte Stipendienprogramme und Angebote zur finanziellen Unterstützung.

[132] BMBWF (2020): Materialien zur sozialen Lage der Studierenden. Wien.
[133] Unger, M.; Binder, D.; Dibiasi, A; Engleder, J.; Schubert, N.; Terzieva, B; Thaler, B; Zaussinger, S; Zucha, V. (2020): Studierendensozialerhebung 2019. Kernbericht. IHS Wien.

Teils werden Studienbeiträge erlassen (z.B. Akademie der bildenden Künste, PPH Augustinum, FH Burgenland). Darüber hinaus werden auch Härtefallunterstützungen erwähnt (z.B. Universität Klagenfurt, Veterinärmedizinische Universität, PPH Augustinum, Anton Bruckner Privatuniversität).

An der Universität für Weiterbildung Krems wird im Rahmen eines „zu entwickelnden Stipendiensystems die Prüfung von Möglichkeiten der Berücksichtigung von Aspekten der Vereinbarkeit von Studium und Familie“ verstärkt in Betracht gezogen. Die FH Gesundheitsberufe OÖ fördert insbesondere Studierende mit Kind/Betreuungspflichten bzw. Umsteiger*innen. Für die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien stellt die „Überarbeitung des Stipendiensystems (bessere Zugänglichkeit, höhere Ausschöpfung)“ eine zentrale Herausforderung dar [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien]. Auch die Akademie der bildenden Künste Wien sieht die „Öffnung der Universität/Durchlässigkeit für Studierende, die aus Haushalten mit geringem Einkommen kommen, Stichwort: elitäre Kunstuniversitäten“ als Anforderung [Akademie der bildenden Künste Wien]. An der WU Wien wurde ein Stipendienprogramm für Studienanfänger*innen aus bildungsfernen Haushalten eingerichtet (WU4YOU), das gemeinsam mit der Arbeiterkammer Wien finanziert wird [WU Wien, AK]. Die Stipendiat*innen erhalten bei entsprechendem Leistungsnachweis eine finanzielle Unterstützung in Höhe von € 500 pro Monat, Mentoring sowie individuelles Coaching durch Universitätslehrende.

Des Weiteren werden Kooperationen mit Gemeinden, etwa der Stadt Wien, Fördervereinen (etwa den Freunden der *mdw*), privaten Sponsoren (z.B. das von der Borealis AG finanzierte MORE Stipendium an der Universität Linz für Studierende mit Fluchthintergrund) genannt. In vielen Fällen handelt es sich um Leistungsstipendien, auch im Sinne von Preisen oder Prämierungen bzw. der Unterstützung von (herausragenden) Projekten.

5.5.2 Unterstützung an Privatuniversitäten

An Privatuniversitäten mit teils hohen Studiengebühren wird die soziale Dimension stark mit Stipendienprogrammen in Verbindung gebracht und die Bereitstellung von Stipendien für „benachteiligte Gruppen“ mehrfach als zentrale Herausforderung gesehen. Es kommen zahlreiche Stipendienprogramme und anderweitige finanzielle Unterstützungen zum Einsatz (Modul Privatuniversität, Webster Vienna Private University, private Kunstuniversitäten, darunter die Stipendien und Wettbewerbe der Anton Bruckner Privatuniversität, Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien; Central European University, an der ein großer Teil der Studierenden Stipendien bezieht).

Zu den weiteren Angeboten zählen: Stipendien für die Reduktion von Studiengebühren (Kriterien: Leistung und/oder soziale Gründe), Vollstipendium in Zusammenarbeit mit externen Förderern [JAM MUSIC LAB University]; Reduzierung der Studiengebühren bei einem Auslandsaufenthalt [UMIT Tirol]; Zurverfügungstellung von Endgeräten (Laptops, Tablets, Drucker) [Central European University]; Leistungs- und Sozialstipendium, Refinanzierung eines Teils der Studiengebühren bei Eintritt in den Dienst der NÖ LGA [Karl Landsteiner Privatuniversität], soziale Staffelung der Studiengebühr bis zum Erlass sowie

Studienabschluss-Unterstützung durch den Bischöflichen Fonds [KU Linz], Sozialfonds des Campus Augustinum [PPH Augustinum].

Die Central European University und die Webster Vienna Private University heben die hohen finanziellen Anforderungen im Rahmen der Aufenthaltsbewilligung (z.B. das Vorweisen von Grundkapital) und die hohen Lebenshaltungskosten in Österreich hervor, die es internationalen Studieninteressierten erschweren, ein Studium zusätzlich zu den Studiengebühren zu finanzieren. Die Central European University fordert eine Anpassung des Stipendiensystems auch für Privatuniversitäten.

Eine Interviewpartnerin betont die leistungsbezogene Vergabe der wenigen Stipendien in ihrem Haus (Halten eines hohen Notendurchschnitts), was den Druck auf Stipendiat*innen erhöhe. Sie schlägt eine stärkere strategische Einbeziehung von privaten Sponsoren vor, um mehr Mittel zur Verfügung stellen zu können und betont den Wunsch, sich mit anderen Privatuniversitäten vermehrt auszutauschen [Good Practice PU].

5.6 Kooperationen mit anderen Hochschulen und hochschulexternen Stakeholdern

Relativ einheitlich wird der Wunsch nach zusätzlichem Erfahrungsaustausch mit anderen Hochschulen von rund 40% der befragten Hochschulen aller Sektoren ausgesprochen.

Tabelle 10: Kooperation mit anderen Hochschulen

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie folgenden Aussagen zustimmen. Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme voll zu)

		Uni (n=18)	FH (n=20)	PU (n=11)	PH (n=14)
Es ist zusätzlicher Erfahrungsaustausch mit anderen Hochschulen gewünscht.	Zustimmung (>3)	41%	40%	40%	43%
	Ablehnung (<3)	24%	25%	30%	13%

In der Erhebung zeigt sich die Zusammenarbeit der Hochschulen untereinander in Bezug auf die soziale Dimension vor allem über gemeinsame Projekte (z.B. STUDMON). Die Kunstuniversitäten haben Austauschforen geschaffen, wie die „Plattform Vielfalt“ (s. Kapitel 3.2.1) oder ein gemeinsames Monitoring zu Eignungs- und Aufnahmeverfahren. Auch die Medizinischen Universitäten kooperieren bezüglich des MedAT-Aufnahmeverfahrens und haben bspw. eine Informationswebsite aufgebaut. Sektorenübergreifende Projekte der AQ Austria im Bereich Validierung haben ebenfalls die Kooperation zwischen Hochschulen gefördert. In Bezug auf die projektförmige Ausschüttung von Geldern wird allerdings auch angemerkt, dass das Konkurrenzverhältnis die Kooperation teils erschwere, z.B. in MINT-Förderprogrammen [Good Practice Universität].

Darüber hinaus kämen „alle Ansätze einer besseren Vernetzung an einem gewissen Punkt auch zum Stocken, auch weil der Austausch und das Zusammenarbeiten Ressourcen kostet“ [Good Practice Universität]. Rund ein Viertel der Hochschulen spricht sich explizit gegen weiteren hochschulübergreifenden

Erfahrungsaustausch aus, was ebenfalls darauf hinzuweisen scheint, dass Kooperation Ressourcen beansprucht und der Mehrwert nicht immer klar hervortritt.

Auf Ebene des Diversitäts- sowie Qualitätsmanagements bestehen Netzwerke in den jeweiligen Sektoren und teilweise darüber hinaus, die es ermöglichen, die soziale Dimension zu bearbeiten. Das Thema werde aber etwa im Rahmen des QM-Netzwerks der Universitäten nicht sehr häufig aufgegriffen [Good Practice Universität].

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit externen Stakeholdern werden v.a. im Outreach Kooperationen mit NGOs (z.B. Caritas, zahlreiche Vereine, Behindertenhilfe) sowie den Bildungsdirektionen positiv erwähnt, aber auch die Teilnahme an internationalen Netzwerken (z.B. ARQUS: Widening Access, Inclusion & Diversity [Universität Graz]).

Die Zusammenarbeit mit größeren Interessensvertretungen (z.B. WKÖ, AK, AMS) findet mit Ausnahme des FIT-Programms nur vereinzelt Erwähnung (z.B. mit der AK: Stipendienprogramm WU4YOU, Vorträge im Rahmen von ALMA in Kooperation mit der Universität Wien; mit der WKÖ: Stipendienprogramm an der FH Campus 02). Von Seiten der Arbeiterkammer wird die Zusammenarbeit mit den Hochschulen als sehr gut beschrieben, zusätzlich wird weiterer Austausch gewünscht.

6. Quantitative Zielerreichung

In der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung sind neun quantitative Ziele enthalten, die insbesondere den Zugang von im Hochschulsystem unterrepräsentierten Gruppen betreffen. Im Folgenden soll auf den derzeitigen Stand der Zielerreichung eingegangen werden.

Ziel 1a: Rekrutierungsquote/Wahrscheinlichkeitsfaktor zur Studienaufnahme auf 2,25 (2020) bzw. 2,10 (2025) senken

Ziel 1b: Differenz der Wahrscheinlichkeitsfaktoren zwischen öfftl. Universitäten und FHs verringern

Tabelle 11: Rekrutierungsquote/Wahrscheinlichkeitsfaktor zur Studienaufnahme

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Ziel 2020	Ziel 2025
Öffentl. Universitäten	2,95	2,8	2,68	2,77	2,96	3,03	2,98	2,87	3,12		
Fachhochschulen	1,89	1,86	1,81	1,8	1,81	1,89	1,8	1,86	1,87		
Öffentl. Universitäten und Fachhochschulen	2,6	2,48	2,38	2,43	2,52	2,58	2,47	2,42	2,57	2,25	2,1

Quelle: Mikrozensus, UStat1-Sonderauswertung (Statistik Austria). Berechnungen des IHS.

Die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen, ist in Österreich für Personen aus bildungsnahen Schichten 2,57-mal so hoch wie für jene aus bildungsfernen Schichten (nach formalem Bildungshintergrund des Vaters). An öffentlichen Universitäten war die Wahrscheinlichkeit 2021 3,12-mal so hoch. An Fachhochschulen ist der Unterschied zwischen beiden Gruppen weniger stark ausgeprägt (2021: 1,87). Zuletzt (insbesondere an Universitäten) ist es wieder vergleichsweise unwahrscheinlicher geworden, dass Personen aus bildungsfernen Schichten ein Hochschulstudium aufnehmen, wobei für 2021 Covid-bedingte Effekte nicht auszuschließen sind.

Ziel 1c: Einbeziehung von Privatuniversitäten und PHs in die Berechnung des Wahrscheinlichkeitsfaktors, Adaption der Zielwerte - ist noch nicht erfolgt, wird aber derzeit geprüft.

Ziel 2: „Integrativerer“ Zugang durch Steigerung der Zahl von Studienanfänger*innen (Bildungsinländer*innen) mit nicht-traditionellen Hochschulzugängen von derzeit 4.000 auf 5.300

Tabelle 12: Studienanfänger*innen mit nicht-traditionellen Zugängen (Bildungsinländer*innen)[134]

Studienjahre		2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21		Ziel 2025/26
Uni	Anzahl	1.581	1.675	1.624	1.797	1.906	1.767	1.663	1.416	1.158	1.246		
	Anteil	*5,8%*	*6,2%*	*6,3%*	*6,7%*	*7,1%*	*7,0%*	*6,9%*	*6,3%*	*5,6%*	*5,3%*		
FH Vollzeit	Anzahl	748	792	856	852	859	927	892	1.003	982	1.056		
	Anteil	*11,1%*	*11,4%*	*11,7%*	*11,2%*	*10,8%*	*11,3%*	*10,9%*	*11,1%*	*10,6%*	*10,6%*		
FH Berufsbegl.	Anzahl	633	742	808	768	827	872	911	788	841	855		
	Anteil	*20,9%*	*21,8%*	*22,5%*	*20,8%*	*22,6%*	*23,4%*	*23,5%*	*21,1%*	*22,1%*	*21,7%*		
FH	Anzahl	1.381	1.534	1.664	1.620	1.686	1.799	1.803	1.791	1.823	1.911		
	Anteil	*14,2%*	*14,8%*	*15,2%*	*14,3%*	*14,5%*	*15,1%*	*14,9%*	*13,9%*	*14,0%*	*13,7%*		
PH	Anzahl	630	699	590	561	487	467	423	436	459	485		
	Anteil	*12,2%*	*13,8%*	*12,3%*	*12,7%*	*13,4%*	*11,8%*	*10,4%*	*10,3%*	*8,5%*	*8,3%*		
Gesamt	Anzahl	3.592	3.908	3.878	3.978	4.079	4.033	3.889	3.643	3.440	3.642		**5.300**
	Anteil	*8,6%*	*9,2%*	*9,3%*	*9,3%*	*9,7%*	*9,9%*	*9,7%*	*9,2%*	*8,8%*	*8,4%*		

Quelle: Statistik Austria (in Kooperation mit IHS)

Der Anteil von Studienanfänger*innen mit alternativem Hochschulzugang ist seit 2016/17 in allen Sektoren rückläufig. Teilweise ist die Anzahl der Studierenden (v.a. in FH-Studien) gestiegen. Der Anstieg der absoluten Zahlen im WS 20/21 erklärt sich v.a. aus der höheren Anzahl von Studienanfänger*innen in diesem Jahr und hat sich anteilsmäßig nicht ausgewirkt.

[134] Die Abweichung von den Daten im Bericht "Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2020" (BMBWF: 2020) ergeben sich daraus, dass durch die Umstellung auf ein jährliches Monitoring eine Vereinfachung des Indikators vorgenommen wurde.

Ziel 3a: Ausgewogenes Geschlechterverhältnis in allen Studienrichtungen befördern durch: Anteil von Männern und Frauen je Studienfeld und Hochschule (exklusive Doktoratsstudien) mindestens 10%

Tabelle 13: Anzahl der angebotenen Studien, die das angestrebte Geschlechterverhältnis (mind. 10% Frauen bzw. Männer) noch nicht erfüllen[135]

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21		Ziel 2025
Öffentl. Universitäten	42	39	37	35	34	28		0
Fachhochschulen	85	79	78	76	73	73		0
Öffentl. Universitäten und Fachhochschulen	127	118	115	111	107	101		0

Quelle: BMBWF

Seitens der Universitäten und Fachhochschulen wurden, wie gezeigt werden konnte, zahlreiche Anstrengungen unternommen, um etwa den Frauenanteil in MINT-Fächern oder den Anteil von Männern in bestimmten Studienfeldern zu steigern. Die Anzahl der angebotenen Studien, die das angestrebte Geschlechterverhältnis von mind. 10% Frauen bzw. Männern noch nicht erfüllen, ist seit 2016/17 zurückgegangen. An Universitäten ist der Rückgang ausgeprägter, die Anzahl solcher Studien hat sich von 2015/16 bis 2021/22 um rd. ein Drittel verringert.

An Fachhochschulen ist die Anzahl von Studiengängen mit einem Geschlechteranteil von unter 10% Frauen oder Männern zweieinhalb Mal so hoch wie an Universitäten und der Rückgang geringer.

Setzt sich der derzeitige Trend fort, scheint eine Zielerreichung von 0 im Jahr 2025 auch an den Universitäten eher unwahrscheinlich. Zahlen für die Pädagogischen Hochschulen liegen nicht vor.

Ziel 3b: Halbierung der Zahl der Studienfelder je Hochschule, in denen Männer oder Frauen weniger als 30% der Population stellen

[135] Der Indikator 3a wurde so weiterentwickelt, dass ein jährliches Monitoring im Rahmen der Wirkungsorientierung möglich ist. Daher gab es rückwirkend auch eine Änderung der Ausgangswerte.

Der Indikator 3b wird nicht weiter erhoben, da eine jährliche Berechnung nur mit einem erheblichen Mehraufwand möglich wäre (Datenquelle waren hierfür Berechnungen auf Basis der Studierenden-Sozialerhebung, die nur alle 3-4 Jahre stattfindet). Die Abbildung der geschlechtersegregierten Studien erfolgt jährlich durch Indikator 3a.

Ziel 4: Erhöhung der Hochschulzugangsquote von Bildungsinländer*innen der zweiten Zuwanderungsgeneration auf 30%

Tabelle 14: Geschätzte Hochschulzugangsquote für Bildungsinländer*innen der zweiten Zuwanderergeneration (Studierende in Österreich und beide Eltern im Ausland geboren)[136]

	2010/11	2014/15	2018/19		Ziel 2025
Bildungsinländer*innen der zweiten Zuwanderergeneration	19%	23%	21%		**30%**
Bildungsinländer*innen der ersten Zuwanderergeneration	28%	30%	19%		
Bildungsinländer*innen ohne Migrationshintergrund	48%	51%	49%		

Quelle: BMBWF (2019), Materialien zur sozialen Lage, S. 116

Die Hochschulzugangsquote für Bildungsinländer*innen mit Migrationshintergrund, sowohl der ersten als auch der zweiten Generation, ist nach einem Anstieg bis 2014/15 wieder gesunken und derzeit (Stand 2018/19) rückläufig. Weniger stark ausgeprägt war dieser Rückgang allerdings bei Studierenden der zweiten Zuwanderergeneration, der sich in den SOLA-Daten ähnlich verhält wie der Rückgang der Hochschulzugangsquote bei Bildungsinländer*innen ohne Migrationshintergrund.[137] Derzeit (WS 2018/19) liegt die Zugangsquote von Bildungsinländer*innen der zweiten Generation geschätzt bei rd. 19%. Das Ziel, die Hochschulzugangsquote dieser Gruppe bis 2025 auf 30% [31%] zu steigen“, kann bei gleichbleibender Entwicklung der Zahlen voraussichtlich nicht erreicht werden.

[136] "Durch die Neudefinition von Studienanfänger*innen [...] sind die vergangenen Werte und die Zielgröße um je 1%-Punkt höher“ lt. BMBWF (2020), Materialien zur sozialen Lage der Studierenden, S. 116

[137] „Die (geschätzte) Hochschulzugangsquote für Bildungsinländer*innen der zweiten Zuwanderungsgeneration ging von 23% im Studienjahr 2014/15 auf 21% im Studienjahr 2018/19 zurück. Dies ist auch auf den Rückgang insgesamt der Zahl der Studienanfänger*innen aus dem Inland zurückzuführen, denn die Hochschulzugangsquote aller Bildungsinländer*innen sank im selben Zeitraum von 47% auf 43%.“ (Materialien zur sozialen Lage der Studierenden, S. 116).

Ziel 5: Steigerung der Hochschulzugangsquote in allen Bundesländern bis 2025 auf 42% bzw. in Richtung Österreich-Durchschnitt (47%) unter Bezugnahme auf das gesamte Bildungs- und Berufsbildungssystem

Tabelle 15: Hochschulzugangsquote nach Herkunftsbundesland und Geschlecht (inländische Studienanfänger*innen), Studienjahr 2014/15 bis Studienjahr 2020/21[138]

	Studienjahr 2014/15	Studienjahr 2017/18	Studienjahr 2018/19	Studienjahr 2019/20	Studienjahr 2020/21	Ziel 2025
Burgenland	51%	52%	48%	52%	56%	
Niederösterreich	48%	49%	47%	49%	54%	
Wien	63%	67%	66%	64%	72%	
Kärnten	49%	50%	48%	56%	56%	
Steiermark	42%	45%	38%	45%	52%	
Oberösterreich	42%	41%	39%	44%	49%	
Salzburg	46%	44%	44%	47%	52%	
Tirol	41%	42%	39%	42%	50%	
Vorarlberg	36%	35%	33%	35%	40%	
Gesamt	47%	49%	46%	49%	55%	**42%**

Quelle: Statistik Austria (in Kooperation mit IHS)

Die Hochschulzugangsquote ist seit 2014/15 in allen Bundesländern gestiegen. Vorarlberg ist derzeit das einzige Bundesland, das die gesetzte 42% Marke nicht erreicht. Während die Hochschulzugangsquote bis 2019/20 in manchen Bundesländern stagnierte bzw. in Wien sogar kurzfristig rückläufig war, ist mit dem WS 20/21 überall ein sprunghafter Anstieg zu verzeichnen (in Wien von 64% auf 72%, dem bisher höchsten Niveau), der auf die Covid-Krise zurückgeführt werden dürfte. Erste Anzeichen deuten darauf hin, dass das „Corona-Hoch“ sich im derzeit laufenden Studienjahr nicht erhalten wird und die Zahlen sich wieder bei den Vor-Corona Werten einpendeln.[139]

[138] Die Umstellung auf die jährliche Berechnung durch Statistik Austria erfolgte im Studienjahr 2018/19, davor gab es nur eine Berechnung im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebungen (IHS) bzw. der Materialien zur sozialen Lage (BMBWF).
[139] Daten für das Wintersemester 2021/22 abgerufen unter unidata.gv.at

Ziel 6: Steigerung der Teilnahme an Auslandsaufenthalten von Studierenden, deren Eltern über keine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, auf mindestens 18%

Tabelle 16: Teilnahme an internationaler Mobilität: Anteil Studierender mit Eltern ohne bzw. mit Hochschulzugangsberechtigung

	2015	2019		Ziel 2025
Studierende mit Eltern ohne Hochschulzugangsberechtigung	14%	14%		18%
Studierende mit Eltern mit Hochschulzugangsberechtigung	21%	20%		X

Quelle: Engleder, J.; Unger, M. (2020): Internationale Mobilität. Zusatzbericht zur Studierendensozialerhebung 2019. IHS Wien, S. 23, Tab.4.

Die internationale Mobilität von Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern liegt weiter unter der von Studierenden aus Elternhäusern mit mindestens Matura. Die Mobilität der ersten Gruppe - im Sinne einer Teilnahme an internationalen Austauschprogrammen - hat sich seit 2015 nicht erhöht.

Ziel 7: Erhöhung der berufsbegleitenden Studienplätze an Fachhochschulen auf 50%

Tabelle 17: Erhöhung berufsbegleitender FH Studienplätze

Studienjahr	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Anteil der berufsbegleitenden Studienplätze an Fachhochschulen	38,5%	38,7%	38,5%	37,9%	37,1%	36%

Quelle: BMBWF

Der Anteil der berufsbegleitenden Studienplätze an Fachhochschulen ist seit dem Studienjahr 2017/18 leicht rückläufig und liegt mittlerweile mit 36% unter dem Ausgangswert (2015/16: 38,5%).

Betrachtet man die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung geförderten Studienplätze (ohne die landesfinanzierten Studiengänge im Bereich der gehobenen medizinisch-technischen Dienste (MTD), Gesundheits- und Krankenpflege (GuK) usw.), liegt der Anteil der explizit „berufsbegleitenden“ Studienplätze 2018/19 bei 44,0%, 2019/20 bei 44,1% und 2020/21 bei 44,0%.

Ziel 8: Im Bereich Studienförderung: Steigerung der Zahl geförderter Selbsterhalter*innen auf 15.000

Tabelle 18: Bewilligte Studienförderungen an Universitäten (inkl. Privatuniversitäten) und Fachhochschulen für Selbsterhalter*innen je Studienjahr

Studienjahr	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21		Ziel 2025
Öff. Universitäten + Privatuniversitäten	7.688	7.829	7.904	7.898	7.957	8.237	7.886	7.801	7.843	7.608	7.972		
Fachhochschulen	3.627	3.925	4.118	4.220	4.483	4.736	4.977	5.210	5.400	5.447	5.706		
Summe Uni + FH	11.315	11.754	12.022	12.118	12.440	12.973	12.863	13.011	13.243	13.055	13.678		15.000

Quelle: Studienbeihilfenbehörde (BMBWF)

Die Zahl der geförderten Selbsterhalter*innen an öffentlichen Universitäten und Privatuniversitäten stagniert im Wesentlichen seit 2011 (kurzfristiger Anstieg 2015, Rückgänge 2016 und 2019, jedoch jeweils geringfügig). An den Fachhochschulen ist ein stetiger Anstieg zu verzeichnen. Der Anstieg von Selbsterhalter*innen im WS 20/21 ist wiederum vermutlich auf die höheren Studienanfänger*innenzahlen aufgrund der Covid-Pandemie zurückzuführen.

Ziel 9: Weiterentwicklung des Anteils von Anfänger*innen aus nicht-akademischem Elternhaus in Human- und Zahnmedizin in Richtung 50%

Tabelle 19: Human- und Zahnmedizin, inländische erstzugelassene ordentliche Studierende, nach höchster abgeschlossener Schulbildung des Vaters

	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15*	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20	20/21		Ziel 2025
Pflichtschule	3	5,4	5,6	3,3	4,2	2,8	4,1	4,1	3,6	3,7	4	1,9	1,9		
Mittlere Ausbildung	24,1	28	23,7	25,8	23,7	22,9	22,8	22,8	26,1	26,8	26,9	26,3	27,3		
Höhere Schule (Matura)	17,2	14,2	18,2	18	16,6	16,5	13,5	15	17,5	16,5	17	17,3	15,2		
Summe "Ohne Hochschulabschluss"	**44,3**	**47,6**	**47,5**	**47,1**	**44,5**	**42,2**	**40,4**	**41,9**	**47,2**	**47**	**47,9**	**45,5**	**44,4**		**50%**
Universität/Hochschule	55,7	52,4	52,5	52,9	55,5	57,8	59,6	58,1	52,8	53	52,2	54,5	55,5		

Quelle: Statistik Austria

*geringfügige Abweichungen zu den Daten aus der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung aufgrund von Datenbereinigung

Nach dem Erreichen eines Tiefpunkts in den Jahren nach Einführung des MedAT Aufnahmeverfahrens 2013 ist der Anteil von Studienanfänger*innen aus nicht-akademischem Elternhaus in Human- und Zahnmedizin bis 2018 gestiegen, fällt jedoch in den letzten beiden Jahren wieder ab und liegt nun etwa auf dem Niveau vor Einführung der Zugangsregelungen. Vor allem der Anteil der Studienanfänger*innen mit Vätern mit Pflichtschulabschluss hat sich in den letzten beiden Jahren halbiert. Die im Rahmen der Nationalen Strategie avisierte Zielerreichung „in Richtung 50%“ war 2018 mit rd. 48% ansatzweise gegeben (sprunghafter Anstieg von 2015 auf 2016), derzeit ist jedoch wieder eine gegenläufige Entwicklung zu beobachten.

7. Status quo und mögliche Handlungsansätze

An dieser Stelle sollen zunächst die Ergebnisse der vorhergehenden Kapitel und der Stand der Umsetzung (Status quo) kurz zusammengefasst werden. In der Folge werden Empfehlungen als mögliche weitere Handlungsansätze skizziert. Was wurde erreicht, was fehlt derzeit und wo kann man allenfalls ansetzen, um die Umsetzung weiter voranzutreiben?

7.1 Status quo

Zielsetzung, Zielgruppen und Struktur der Nationalen Strategie

Ziel der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung ist es, in Anlehnung an Beschlüsse der Bologna-Minister*innenkonferenzen „Studierende, die ein Hochschulstudium beginnen, studieren und absolvieren, auf allen Ebenen an die soziodemografische Zusammensetzung der Bevölkerung heranzuführen“ (S.9). Diesem Ziel ist auch der starke Fokus auf unterrepräsentierte Gruppen geschuldet. Es wird zwischen unterrepräsentierten (soziodemografischen) Gruppen und Gruppen mit spezifischen Anforderungen unterschieden. Eine solche Ausrichtung an **Zielgruppen** macht zwar für systemisches Monitoring Sinn (allenfalls auch im Outreach), in Bezug auf die Umsetzung von Maßnahmen im Studienverlauf scheint jedoch eine Orientierung an Problem- bzw. Lebenslagen, mithin ein antikategorialer Ansatz, zielführend. Ein solcher Zugang wird in der Nationalen Strategie, die auch Intersektionalität betont, bereits zum Teil verfolgt. Auch die gesetzten Maßnahmen der Hochschulen richten sich kaum an Zielgruppen, sondern adressieren vielmehr spezifische Anforderungen von Studierenden (z.B. Ausgleich heterogenen Vorwissens, Kennenlernen von Mitstudierenden, flexible Studienplanung etc.). Darüber hinaus kann es nicht darum gehen, Studierende ausfindig zu machen, die bestimmte Bedarfe haben, sondern es ist ein Studierumfeld zu gestalten, das auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Vornherein Rücksicht nimmt.[140]

Die Nationale Strategie wurde in der Erhebung seitens der Hochschulen grundsätzlich positiv wahrgenommen. Teils wurde die unterstützende Funktion einer nationalen Vorgabe, die die Umsetzung von Maßnahmen vorantreibe, hervorgehoben. Andererseits wurde aber auch betont, dass sich die Universitäten und Hochschulen den Themen aufgrund ihrer intrinsischen Motivation bzw. aus ihrer gesellschaftlichen Verantwortung heraus ohnehin gestellt hätten bzw. stellen.

Die **Struktur** der Nationalen Strategie ermöglicht es, die zahlreichen Bezüge der sozialen Dimension, die sämtliche Bereiche der Hochschulbildung (und darüber hinaus) betreffen, in einen klar verständlichen

[140] Darüber hinaus lassen sich alle „Gruppen“ (z.B. First Generation, Migrationshintergrund, Frauen in MINT, Ältere, zweiter Bildungsweg) auch als Anforderungen darstellen (z.B. flexible Curricula, inklusive Lernatmosphäre, soziale Integration, Vorwissen). Besonders deutlich wird dies im Bereich von Studierenden mit Behinderung und Beeinträchtigung, die nicht als Gruppe verstanden werden (sollen), sondern als (vorweg von den Hochschulen zu leistende) Anforderung an Barrierefreiheit. Diesem Bereich kommt eine Vorreiterrolle zu.

Rahmen zu setzen. Die Gliederung in Zieldimensionen und Aktionslinien wird von den Hochschulen als hilfreich beurteilt, um einen Überblick über die (über viele Themenbereiche und Organisationseinheiten verstreuten) Agenden der sozialen Dimension zu gewinnen. Teils ergeben sich allerdings thematische Überlappungen, etwa zwischen Aktionslinie 1 (Informationsangebote) und 2 (heterogenitätssensible Beratung), die sich schwer abgrenzen lassen, ähnlich auch zwischen Aktionslinie 5 und 6 (Flexibilisierung von Curricula und Vereinbarkeit). Auch der Übergang Schule-Hochschule lässt sich in den Aktionslinien schwerer fassen.

Die gesetzten **quantitativen Ziele** der Nationalen Strategie beziehen sich fast ausschließlich auf den Zugang. Ein Abgleich der Daten zeigt, dass die Ziele – sollten sich die Zahlen in der derzeitigen Form weiterentwickeln – mit wenigen Ausnahmen nicht erreicht werden können.

Hochschulen haben – worauf diese auch stark hinweisen – im Bereich des Hochschulzugangs nur eingeschränkten Handlungsspielraum. Wenngleich die zahlreichen gesetzten Maßnahmen sinnvoll sind, können damit derzeit nur vergleichsweise wenige Studieninteressierte erreicht werden. Vor allem aber wiegen im Hochschulzugang strukturelle Gegebenheiten schwer (Sozialisationsprozesse, frühe Bildungsentscheidung, etc.).

Zieldimension 1: Integrativerer Zugang

Outreach (Aktionslinie 2)

Im **Outreach** wurden seitens der Hochschulen zahlreiche Aktivitäten, etwa (Informations)-Veranstaltungen, Schnupperangebote oder Schulbesuche, gesetzt. Ziel dieser Angebote ist es, allfällig vorhandene Hemmschwellen abzubauen und einen Bezug zur Hochschule herzustellen. Herausforderungen bestehen einerseits darin, dass bereits hochschulaffine Kinder (bzw. deren Eltern) derartige Angebote eher wahrnehmen und gerade unterrepräsentierte Gruppen schwerer erreicht werden können, andererseits darin, die Ausweitung solcher Formate bei gleichzeitiger Beibehaltung der Betreuungsintensität zu gewährleisten (*Scalability*). Die Hochschulen setzen darauf, die Programme stärker auf die soziale Dimension hin zuzuspitzen: (zusätzliche) Veranstaltungen für bestimmte Gruppen oder in bestimmten Bezirken/Einzugsgebieten, Schulbesuche in unterrepräsentierten Schulen oder Schulformen. Teils wird eine Ausweitung über mobile bzw. auch digitale Formate erzielt. Ein Ansatz, höhere Breitenwirkung bei gleichzeitiger Beibehaltung der Betreuungsintensität zu erzielen, stellen permanent eingerichtete Lehr-Lern-Labors dar.

Die Outreach-Formate zielen zum Großteil auf Kinder und Jugendliche ab, ältere und berufstätige Studieninteressierte werden weniger adressiert; auch für Eltern, denen in der Bildungsentscheidung ihrer Kinder eine wichtige Rolle zugeschrieben wird, werden derzeit so gut wie keine Aktivitäten gesetzt.

Das Monitoring bestehender Outreach-Maßnahmen ist erst im Anlaufen.

In Einzelfällen hat eine inhaltliche (Neu-)Ausrichtung von Studien (z.B. Verbindung von Umwelt- und Technikthemen) zu einer Erhöhung des Frauenanteils beigetragen.

Von den Hochschulen werden vor allem zwei mögliche Handlungsoptionen im Zugang hervorgehoben: einerseits wird die verstärkte Kooperation aller Bildungsstufen, im Sinne einer stärkeren Verzahnung der Bildungskette angeregt, andererseits wird versucht, über die Pädagog*innenbildung Einfluss auf vorlaufende Bildungserfahrungen zu nehmen.

Qualität und Zugänglichkeit von Informationsangeboten verbessern (Aktionslinie 1)

Aktionslinie 1 wurde an vielen Hochschulen schwerpunktmäßig vorangetrieben. In diesen Bereich flossen vergleichsweise viele Energien, verstärkt durch die Covid-Krise und die damit einhergehende weitere Verlagerung von **Informations- und Beratungsangeboten** in den virtuellen Raum. Zu den Maßnahmen zählen vor allem die Neugestaltung von Websites zur Vereinfachung der Auffindbarkeit von Informationen zum Studienangebot und die Anpassung der Informationsangebote und Beratungsleistungen an die Mediennutzungsgewohnheiten der Zielgruppen (Videos, Social Media, Chats) im Sinne einer „niederschwelligen", barrierefreien Kommunikation (Abbau von Hürden und Hemmschwellen). Um die Anforderungen des Studiums deutlich zu machen und Erwartungshaltungen zu begegnen, setzen einige Hochschulen verstärkt in der Studienvorphase an, in der Self Assessments, Beratungsgespräche oder Brückenkurse zum Tragen kommen. Die studentische Mitwirkung an Informations- und Beratungsleistungen im Sinne von Peer-Beratung wurde ausgebaut. Teils wird auf die heterogene Zusammensetzung von Beratungsteams geachtet, vereinzelt finden Schulungen von Personen, die Beratungsleistungen durchführen, statt. Im Bereich Frauen in MINT besteht über das FIT-Programm eine eigene Informationsschiene, an der sich zahlreiche Hochschulen beteiligen.

Der unmittelbare Bezug zur sozialen Dimension, d.h. insbesondere „nicht-traditionelle Studierende" stärker anzusprechen und in ihrer Studienwahl zu unterstützen bzw. Studienmöglichkeiten aufzuzeigen, stellt weiter eine Herausforderung dar. Es bleibt unklar, was „Heterogenitätssensibilität" in der Informationsaufbereitung konkret bedeuten kann. Die Abklärung der Frage, ob und inwiefern etwa eigene Informationsschienen für bestimmte Gruppen (v.a. erste Generation/Migrationshintergrund, Frauen in MINT) überhaupt zielführend sind bzw. angenommen werden (würden), bzw. welche Informationen diese benötigen, ist im Rahmen der Nationalen Strategie vorgesehen. Diesbezügliche Analysen sind - soweit ersichtlich - bislang nicht erstellt worden.

Auch die in Aktionslinie 1 der Nationalen Strategie avisierte Vernetzung von Informationsplattformen und die Herstellung eines „Bildungsstufen übergreifenden Informations- und Orientierungsangebots" hat kaum stattgefunden (Ausnahme: „Plattform Vielfalt" der Kunstuniversitäten). Inhalte mit Bezug zur sozialen Dimension sind (mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten) über mehrere Plattformen verteilt, die Informationsseiten des BMBWF sind eher formal-rechtlich ausgelegt.

Validierung und Studieren ohne Matura (Aktionslinie 3)

Im Bereich der **Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Wissens** ergibt sich v.a seitens der Universitäten eine eher abwartend-vorbereitende Haltung. Grundsätzlich ist in diesem „Zukunftsbereich" noch ein starker Projekt- und Testcharakter einzelner Initiativen oder Vorstöße zu verzeichnen. Die Hochschulen arbeiten an der Entwicklung klarer und transparenter Standards zu Validierung. Derzeit kommt Validierung v.a. im Bereich der Anerkennung schulischer Vorleistungen (z.B. HTL) zum Tragen. An Fachhochschulen wird bereits etwas stärker validiert, u.a. im Ausgleich mangelnder Facheinschlägigkeit im Zugang zu FH-Masterstudien. Die Privatuniversitäten nehmen auch aufgrund fachlicher Nähe (Gesundheits- und Pflegebereich, Kunst) eine treibende Rolle in diesem Bereich ein. Teils besteht eine gewisse Unklarheit bezüglich konkret zu setzender Verfahren bzw. wird weitere Unterstützung gefordert, mehrfach wurde auch mangelndes Vertrauen in die Qualität von Validierungsverfahren konstatiert, für die erst „Bewusstsein" geschaffen werden müsse.

Die Weiterbildung fungiert im Bereich Validierung derzeit als ‚Testfeld', in dem die Hochschulen sich bereits weiter vorwagen. Vereinzelt sind hier erste Portfolio-Erstellungen, im Sinne von Verfahren, die non-formale und informelle Kompetenzen einer Formalisierung zuführen und diese so anerkennbar bzw. auch anrechenbar machen, erfolgt.

Die kürzlich erfolgte sektorenübergreifende Reform der hochschulischen Weiterbildung (2021), deren Inkrafttreten sich mit der vorliegenden Erhebung allerdings überschnitten hat, kommt einem weitreichenden Vorstoß auch im **alternativen Hochschulzugang** gleich. So ist es über den „Bachelor professional" nun möglich, ohne Matura ein Weiterbildungsstudium aufzunehmen, das in der Folge für die Aufnahme von regulären Studien qualifiziert. Damit wurde eine neue Eingangsschiene zu hochschulischer Bildung geschaffen, die zur Erhöhung der Durchlässigkeit des tertiären Bildungssystems beiträgt. Dies ist auch im Hinblick auf die soziale Dimension als Implementierungserfolg zu werten.

Die **Studienberechtigungsprüfung** wird derzeit (v.a. an Universitäten) nur von einer verschwindend geringen Anzahl von Studienanfänger*innen genutzt. Sie stellt eher eine starke Hürde, denn eine gangbare alternative Zugangsmöglichkeit für Studieninteressierte ohne Matura dar. Die von der Nationalen Strategie als Ziel in Aussicht gestellte Weiterentwicklung der Studienberechtigungsprüfung hat bislang nicht stattgefunden. Darüber hinaus ist die Ablegung der Studienberechtigungsprüfung an den einzelnen Universitäten und Fachhochschulen uneinheitlich organisiert.

Zieldimension 2: Abbruch verhindern und Studienerfolg erhöhen

Studieneinstieg(Aktionslinie 4)

Die Ausgestaltung der **Studieneingangsphase** hat in den letzten Jahren insbesondere an den Universitäten stark an Bedeutung gewonnen. An Fachhochschulen ist der Fokus auf die Studieneingangsphase aufgrund kleinteiligerer Strukturen, die eine Orientierung einfacher machen, weniger stark ausgeprägt.

Welcome-Formate werden an fast allen Hochschulen in unterschiedlicher Ausprägung angeboten. Allen Formaten ist die Weitergabe allgemeiner Informationen zum Studienablauf gemeinsam. Seltener bieten solche Formate auch Möglichkeiten zum sozialen Austausch.

In der Studieneingangsphase steht die Vermittlung fachlicher Kompetenzen im Vordergrund. Um Wissenslücken zu schließen, die aus unterschiedlichen vorlaufenden Bildungs- und Berufserfahrungen resultieren, wurde über alle Hochschulsektoren hinweg in den Ausbau von Brückenkursen investiert. Das heterogene Vorwissen der Studierenden wurde im Rahmen der Erhebung generell als eine Hauptherausforderung thematisiert. Die Stärkung studienerfolgskritischer (transversaler) Kompetenzen (z.B. wissenschaftliches Schreiben, Selbstmanagement, etc.) wird nur in wenigen Angeboten berücksichtigt (z.B. in manchen Community Building Formaten, manchen Orientierungslehrveranstaltungen).

Die soziale und akademische Integration wird in vielen der angebotenen Maßnahmen im Studieneinstieg überhaupt nicht oder nur am Rande adressiert. Ausnahmen bilden Peer-to-Peer Programme (z.B. Mentoring) und Community Building Kurse. Studierende lernen in diesen Settings ihre Mitstudierenden kennen und machen erste Erfahrungen im hochschulischen Umfeld. Insbesondere von Studierenden wurde auf die Bedeutung sozialer Eingebundenheit für den Studienerfolg hingewiesen; aber auch von Lehrenden und Studiengangsleitungen werden entsprechende Formate als zielführend und sinnvoll bezeichnet. Der Wirkradius dieser Maßnahmen bleibt allerdings sehr beschränkt, weil die Programme aus Ressourcengründen nur für eine geringe Personenzahl konzipiert werden können.

Studienorganisation und Verbesserung der Studierbarkeit (Aktionslinie 5)

Der Verbesserung der Studierbarkeit für alle Studierenden kommt (u.a. aufgrund budgetrelevanter Aspekte wie Steigerung der Prüfungsaktivität an Universitäten, Studienplatzfinanzierung an Fachhochschulen) grundsätzlich hohe Aufmerksamkeit zu. In der Gestaltung der Studienorganisation, insbesondere der Curricula, wurde die soziale Dimension bisher nicht immer konsequent mitgedacht.

In den **Curricula** wiegt Fachlichkeit weiter stark. Querschnittsmaterien, die auf persönlichkeitsbildende und überfachliche Kompetenzen abzielen, finden nach wie vor wenig Berücksichtigung. Studierende und Lehrende verweisen auf den positiven Einfluss solcher Formate auf den Studienfortschritt insbesondere auch für First Generation Students, Studierende auf dem zweiten Bildungsweg und ältere Studierende. Niederschwellige (extracurriculare) Angebote in Bezug auf Lernunterstützung sowie wissenschaftliches Arbeiten/ Schreibtrainings werden von den allermeisten Hochschulen angeboten. Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen ist schwer zu beziffern, weil weder Evidenzen zu den tatsächlichen Kapazitäten noch zur studentischen Nachfrage und dem Beitrag dieser Angebote zum Studienerfolg vorliegen.

Als weitere Auswirkung der Covid-Krise wurden **Lehr-/Lernsettings** digitalisiert und sind somit in vielen Fällen für Studierende flexibler in den Tagesablauf integrierbar. Viele Hochschulen haben bereits angekündigt, das Angebot evaluieren und weiter an die Bedürfnisse der Studierenden anpassen zu wollen. Erste Erfahrungsberichte deuten bereits darauf hin, dass E-Learning alleine zu kurz greift und begleitender Unterstützung/ Coaching für Studierende (im Sinne einer zusätzlichen persönlichen Betreuung) und auch

parallelen gruppenbildenden Initiativen eine gesteigerte Bedeutung zukommen könnte. Ein starker Fokus auf Fernlehre verlangt zudem auch nach zusätzlicher Auseinandersetzung mit inklusiver Lehre im digitalen Raum (u.a. barrierefreie Inhalte).

Covid-bedingt wurde der Einsatz multipler und flexibler Prüfungsformate notwendig, vereinzelt könnte dies zu einer höheren Akzeptanz von inklusiven Praktiken in der hochschulischen Lehre geführt haben.

Die Entwicklung innovativer Lehr-/ Lern-, sowie Prüfungsformate wird stark von einzelnen, engagierten Lehrkräften getrieben, die teils auch ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf die soziale Dimension miteinbeziehen. So entstehende Formate erreichen allerdings nur einen geringen Wirkradius; Lehrende äußern zum Teil die Schwierigkeit, ihre Konzepte auch über den engeren Kreis hinaus bekannt zu machen. Von Mitarbeitenden werden generell flexible, zeitsparende Austausch- und Diskussionsformate für den Erfahrungsaustausch sehr geschätzt.

Die Bedeutung der Lernatmosphäre (Verhältnis Lehrende-Studierende, Offenheit, Vertrauen) wurde in der Erhebung nur vereinzelt aufgebracht, dann aber betont, wie wichtig diese für den Studienfortschritt sei.

Das Angebot der Psychologischen Studierendenbetreuung wurde in den vergangenen beiden Jahren von Seiten des BMBWF ausgebaut; zusätzlicher Bedarf wurde sowohl von Seiten der Hochschulen als auch der Studierenden eingemeldet. Das Angebot wird von den Studierenden als relativ hochschwellig wahrgenommen.

Learning Analytics wird bislang fast ausschließlich an (größeren) öffentlichen Universitäten betrieben. „Nudging“ beschränkt sich meist auf die Aussendung von Erinnerungsemails oder Meldungen in Dashboards, Unterstützungsangebote werden seltener im Rahmen solcher Frühwarnsysteme angeboten. An kleineren Hochschulen wird weniger die Notwendigkeit gesehen, lernanalytische Instrumente einzusetzen, weil man ohnehin mit den Studierenden in ständigem Austausch steht und auch die Ressourcen dafür nicht vorhanden sind.

Vereinbarkeit (Aktionslinie 6)

Insbesondere die Flexibilisierung und Modularisierung von Curricula stellt eine zentrale Anforderung dar, um nicht-traditionellen Studierenden, hier v.a. Berufstätigen oder auch Studierenden mit Betreuungspflichten, die erfolgreiche Absolvierung eines Studiums zu ermöglichen.

Curricula an Universitäten nehmen vergleichsweise wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse berufstätiger Studierender bzw. Studierender mit Betreuungspflichten. Dies wird insbesondere von den Interessensvertretungen (AK, WKÖ aber auch der ÖH) als verbesserungswürdig vermerkt. Allerdings ist die Studienstruktur –und organisation an Universitäten (Auswahl von Lehrveranstaltungen) grundsätzlich flexibler ausgelegt als an Fachhochschulen.

Die relativ starren, verschulten FH-Curricula ermöglichen einerseits ein hohes Maß an Planbarkeit, andererseits behindern sie Studierende darin, spontan auf Veränderungen in den Lebensumständen

reagieren zu können. An manchen Fachhochschulen werden bereits Vorstöße zur zeitlichen Ausdehnung des Studiums bzw. einer temporären Verringerung der Studierintensität gemacht. Der Ausbau berufsbegleitender Fachhochschulstudiengänge stagniert, teils gibt es jedoch Vollzeitstudiengänge, die berufsermöglichend angelegt sind.

Pädagogische Hochschulen setzen aktuell verstärkt Anstrengungen, ihre Studienangebote berufsermöglichender zu gestalten. Privatuniversitäten richten das Studienangebot sehr stark an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen aus und schaffen – sofern notwendig – entsprechende studienbegleitende Formate.

Öffnungszeiten (z.B. von Lernräumen, Bibliotheken) wurden an sehr vielen Hochschulen erweitert. An größeren Hochschulen bestehen Kindergärten und Krabbelstuben, in geringerem Ausmaß wurden flexible Kinderbetreuungsangebote, die auch unregelmäßig genutzt werden können, beschrieben.

Aus Sicht der Bundes-ÖH ist die Schaffung weiterer Infrastruktur und Unterstützungsformate zur besseren Vereinbarkeit von Studium mit anderen Lebensbereichen zentral.

Zieldimension 3: Rahmenbedingungen

Integration der sozialen Dimension in die Strategieüberlegungen von Hochschulen und Schaffung geeigneter Governancestrukturen (Aktionslinie 8)

Die **strategische Verankerung** der sozialen Dimension ist an nahezu allen Hochschulen in jeweils unterschiedlicher Form erfolgt. Teils wurden Ziele und zu setzende Maßnahmen in bestehende Strategiedokumente integriert, teils ist soziale Dimension in neu entwickelte Diversitätsstrategien inkludiert, teils wurden eigene Strategiedokumente zur sozialen Dimension erstellt. Neben dem grundsätzlichen *Commitment*, das so festgehalten wird, können strategische Vorgaben helfen, einen Überblick über bestehende Maßnahmen zu gewinnen und ermöglichen es, Fehlstellen in einzelnen Bereichen zu identifizieren bzw. nachzuschärfen. Diesbezüglich wurde das Nationale Strategiedokument und seine Gliederung in Zieldimensionen und Aktionslinien als hilfreich beurteilt. Grenzen von Strategien bestehen allerdings in der Wirkmöglichkeit solcher Dokumente, d.h. auf der Ebene der handelnden Akteure Wirkung zu entfalten und ins institutionelle Handeln überzugehen.

Der **Umsetzungsprozess an Hochschulen** zeichnet sich durch ein komplexes, arbeitsteiliges Zusammenwirken zahlreicher Ebenen aus (Rektorat, Hochschulleitung, kollegiale Gremien, unterschiedliche Servicestellen, akademische Lehr- und Forschungseinheiten). Die Erhebung legt nahe, dass insbesondere Rektorate und Hochschulleitungen als Treiber und Träger der Agenden wirken (auch im Sinne von Role Models), aber auch, dass partizipativ erarbeitete Formate und Vorgaben eher angenommen werden.

Zu den Herausforderungen in der Umsetzung zählt die Einbeziehung von hausintern bestehender Expertise (in der Forschung, in Serviceeinrichtungen) zur sozialen Dimension bzw. zu Diversität und (studentischer) Heterogenität in die Arbeitsprozesse, d.h. insbesondere in die Lehr- und Curricularentwicklung. Gleichzeitig

muss klar(er) kommuniziert werden, an wen sich Lehrende wenden können und mit welcher Unterstützung sie seitens der Serviceeinrichtungen rechnen können.

Das Diversitätsmanagement ist auf die Unterstützung bzw. Rückendeckung des Rektorats/Hochschulleitung angewiesen, auch wird die Arbeit von Diversitätsmanager*innen durch verbindliche Vorgaben von Seiten des Ministeriums aufgewertet. Vor allem an Fachhochschulen bestehen weitreichende Unterschiede hinsichtlich der Ausstattung und Möglichkeiten des Diversitätsmanagements, eine weitere rechtliche Absicherung wird von Seiten des Diversitätsmanagements gefordert. Behindertenbeauftragte sind in ihrem Tätigkeitsbereich an Universitäten rechtlich abgesichert, allenfalls könnte hier in den anderen Sektoren nachgeschärft werden.

Die Evaluierung ergab, dass Lehrende die Bedeutung von Diversitätssensibilität bisher nur wenig im Blick haben. Diversitäts-Trainings sind grundsätzlich in der überwiegenden Mehrheit der Hochschulen implementiert, allerdings entfalten sie nur sehr langsam Wirkung bzw. werden sie nur in relativ kleinem Rahmen von nur wenigen Mitarbeitenden nachgefragt. Von einer generellen Trainingsverpflichtung wird eher abgeraten, teilweise sprechen sich Hochschulen ausdrücklich gegen eine solche Verpflichtung aus.

Mangelnde Zeitressourcen aber auch Bedenken hinsichtlich einer Nivellierung der Qualität nach unten werden als Hauptgründe für die geringe Beschäftigung mit dem Thema vorgebracht. Sehr häufig entwickeln Mitarbeitende, die mit Aspekten der sozialen Dimension intensiver in Berührung kommen, eine gewisse Aufgeschlossenheit der Thematik gegenüber und erkennen mitunter auch den Nutzen inklusiver Praktiken, im Sinne einer Erleichterung des Umgangs mit zunehmend heterogenen Bedürfnissen der einzelnen Studierenden. Der Einsatz inklusiver Praktiken kann in der Implementierung oft zunächst einen höheren Arbeitsaufwand bedeuten, in der routinemäßigen Anwendung jedoch zu einer Entlastung führen.

Hochschulsystemfragen (Aktionslinie 7)

Hinsichtlich der **Finanzierung** wird der LV-Budgeteinbehalt an Universitäten von Rektoratsmitgliedern eher ablehnend beurteilt, teils aber auch die dadurch entstehende höhere Verbindlichkeit bzw. Aufmerksamkeit für die Themen betont, die die Umsetzung befördert. Vielfach werden (aus allen Sektoren) Add-on Gelder bzw. ein eigener Förderstream oder eine Anschubfinanzierung für Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension gefordert, an Fachhochschulen auch eigens gewidmete Studienplätze. Bezüglich der Projektförmigkeit von Initiativen wurde allerdings auch betont, dass diese oft nach Ablauf der Projektlaufzeit „versanden“, zudem wird die teils dem Austausch und der Kooperation abträgliche Wirkung kompetitiver Mittelvergabe erwähnt. Es gelingt nur teilweise, Projekte dauerhaft an den Hochschulen zu verankern.

Die systemischen **Monitoring**möglichkeiten im Bereich der sozialen Dimension wurden für Universitäten erweitert (UHStat). In eigenen Befragungen vor, während und nach dem Studium beginnen die Hochschulen v.a. damit, wahrgenommene Herausforderungen oder Lebensumstände zu erheben, um Maßnahmen ableiten zu können.

Das Monitoring der sozialen Dimension stellt v.a. kleinere Hochschulen vor Herausforderungen. Auch Hochschulen, die sich intensiv mit Monitoringverfahren beschäftigen, geben an, zusätzliche (Personal)Ressourcen zu benötigen. Der Aufbau von datenschutzkonformen Monitoringverfahren ist im Anlaufen und braucht Zeit.

Hinsichtlich zugangsbeschränkter Studien wurde die soziale Selektivität der **Aufnahmeverfahren** für die Universitäten extern evaluiert (mit Ausnahme der Eignungsverfahren an Kunstuniversitäten und in den Lehramtsstudien). Auch intern werden die Auswirkungen von Aufnahmeverfahren auf den Zugang und die Prüfungsaktivität an manchen Universitäten laufend beobachtet, vor allem die Kunstuniversitäten und die Medizinuniversitäten setzen diesbezügliche Anstrengungen. In den anderen Sektoren ist eine externe Evaluierung bislang nicht erfolgt. An Hochschulen, die persönliche Gespräche im Rahmen des Aufnahmeverfahrens vorsehen, wird zunehmend auf die inklusive Gestaltung der Zulassungsprüfungen bzw. Interviews geachtet (Barrierefreiheit, Bias der Prüfenden, etc.).

Hochschulübergreifende **Kooperation** findet vor allem über gemeinsam durchgeführte Projekte statt. Von Fachhochschulvertreter*innen wird ein verstärkter Austausch unter der Ägide des BMBWF gefordert. Die den Prozess begleitenden Netzwerktreffen werden als informativ wahrgenommen. Allerdings wurde darauf hingewiesen, dass Kooperation zeitliche und personelle Ressourcen in Anspruch nimmt. In Bezug auf weitere Vernetzungsangebote ist fraglich, inwiefern solche wirklich angenommen und nicht als zusätzliche Belastung empfunden werden.

Studienförderung (Aktionslinie 9)

Der Ausbau der **Studienförderung** wurde BMBWF-seitig in den letzten Jahren vorangetrieben. Trotz des starken Anstiegs der ausgeschütteten Mittel und der Höhe der Stipendien, stagniert die Zahl der Bezieher*innen des Selbsterhalter*innenstipendiums. Diese Entwicklung läuft der quantitativen Zielsetzung der Nationalen Strategie, die eine Erhöhung der Bezieherinnen dieser Form von Studienförderung avisiert, entgegen. Vor allem von Studierenden wurde das Selbsterhalter*innenstipendium positiv hervorgehoben, teils wird eine Anhebung der Altersgrenze gefordert. An Privatuniversitäten wird die soziale Dimension stark mit Stipendienmöglichkeiten in Verbindung gebracht.

7.2 Empfehlungen

Empfehlungen im Outreach

Ausbau der Kooperation mit Schulen und gezielte Ausrichtung von Outreach Aktivitäten im Hinblick auf unterrepräsentierte Schulen/Schultypen/Einzugsgebiete

Wo Schulbesuche auch aus Ressourcengründen nicht ausgeweitet werden können, stellt eine gezielte Auswahl von Schulen (z.B. über Monitoringverfahren) im Hinblick auf die soziale Dimension eine Möglichkeit dar, die weiter ausgebaut werden könnte. Darüber hinaus könnten Mittelschulen verstärkt angesprochen

werden. Eine engere Kooperation mit Schulen bietet sich konkret etwa im Bereich der vorwissenschaftlichen Arbeit/Diplomarbeit an BHS an.

Stärkere Verzahnung der Bildungskette

Von den Hochschulen wird eine nationale Vorgehensweise (Projekt, Informationsschiene, Kampagne), die Schulen und Hochschulen verstärkt zueinander in Bezug setzt, gefordert. Es scheint erforderlich, die Kooperation auch zu einem gewissen Grad zu institutionalisieren. Eine solche Vorgehensweise (etwa über stärkeres Hinzuziehen der Bildungsdirektionen) müsste BMBWF-seitig gesteuert und getragen werden.

Aufbau bzw. Ausbau von „Lehr-Lern-Labors" an den Hochschulen

Permanent (auch räumlich) verankerte Lehr-Lern-Labors eignen sich insbesondere im MINT-Bereich und haben mehrere Vorteile:

- Höherer Durchlauf von Schulklassen durch permanente Räumlichkeiten, die während des ganzen Jahres besucht werden können.
- Intensive Betreuung und Erfahrung/Erlebnis (Ausstattung mit Laborkitteln etc.).
- Alle Kinder einer Schulklasse nehmen teil, nicht nur jene, deren Eltern sie für eine Veranstaltung anmelden.
- Hohe Qualität des didaktischen Begleitmaterials, heruntergebrochen auf Altersstufen (insbesondere im Volksschulbereich von Hochschulmitarbeitenden schwerer selbst zu leisten).
- Aufwand für Hochschulmitarbeitende (Erstellung des Materials, Zeitaufwand bei Durchführung von Schulbesuchen/Mitwirkung an Veranstaltungen) sinkt.
- Organisatorische Entlastung durch routinemäßige Durchführung und Personalzuweisung, idealerweise unter Einbeziehung studentischer Role Models, im Vergleich zu Schulbesuchen und/oder hauseigenen Veranstaltungen
- Unterstützung des schulischen Unterrichts und der dortigen Lehrkräfte

Weiterer Ausbau der Peer-to-Peer Beratung und des Einsatzes von (studentischen) Role Models bei Schulbesuchen und Informationsveranstaltungen

Ansetzen in der Lehrer*innenbildung

Vorzusehen wäre einerseits eine Überprüfung der Möglichkeiten, Inklusion und Diversität stärker als bisher im Lehrer*innendienstrecht zu verankern, andererseits die weitere Aufwertung solcher nicht-fachlicher Kompetenzen in den Lehramts-Curricula der Verbünde, v.a. im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Weiters wäre eine stärkere Verknüpfung von Expertise in bildungswissenschaftlichen Lehrstühlen mit der Lehrer*innenbildung anzuregen. Darüber hinaus sollten Anstrengungen unternommen werden, Personen mit Behinderung, die als Role Models wirken, verstärkt an Schulen zu integrieren.

Verstärkte Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen/Lehrer*innenbildung im Outreach

Im Outreach für Kinder und Jugendliche (z.B. in der Gestaltung und Abwicklung von didaktischen Settings für Volksschulkinder) sind Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen bzw. der Lehrer*innenbildung an Universitäten mit z.B. MINT-Fächern/Spezialuniversitäten zielführend und könnten ausgebaut werden.

Stärkere Adressierung und gezieltere Ansprache von Eltern über Outreach-Aktivitäten

Es wäre zu überlegen, in welcher Form eine verstärkte Einbindung von Eltern, die eine zentrale Rolle in der Bildungsentscheidung ihrer Kinder spielen, in Informations- und Outreach-Aktivitäten (besser, allenfalls auch frühzeitiger: Volksschulbereich) erfolgen könnte.

Verstärkte Ansprache älterer, berufstätiger oder Studieninteressierter auf dem zweiten Bildungsweg in Outreach-Aktivitäten

Die Adressierung dieser Gruppen müsste insbesondere an Universitäten verstärkt werden und hier wäre ein Ausbau der Zusammenarbeit mit externen Stakeholdern (AK, WKÖ) allenfalls zielführend.

Impact-Messung von Outreach-Formaten vorantreiben

Ein sinnvoller Ansatz der Wirkungserhebung wäre, die Teilnahme an Outreach-Programmen (Veranstaltungen, Schnuppertage) bereits bei der Zulassung abzufragen, um festzuhalten, inwieweit diese Programme greifen, um allenfalls Adjustierungen (Einzugsgebiete, Zielgruppen) vornehmen zu können und darzulegen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einem Outreach-Programm und der Aufnahme eines Hochschulstudiums besteht.

Frauen in MINT: inhaltliche Anpassung und Neuausrichtung von Studien

Es ist weitere Begleitforschung nötig, um abzuklären, inwieweit die inhaltliche Neuausrichtung und stärkere Orientierung an gesellschaftlichen Problemlösungen bzw. Anwendungsbezügen jenseits von geschlechtlich besetzten Disziplinen („Maschinenbau“, „Informatik“) MINT-Studien für Frauen interessanter bzw. zugänglicher erscheinen lässt. Dabei kann es nicht darum gehen, dass bestimmte Programme oder Themenansätze „für Frauen“ besonders attraktiv wären, auch nicht darum, bestehende Inhalte nur mit einem „neuen Etikett“ zu versehen, jedoch während des Studiums weiterhin dasselbe anzubieten. Dies erfordert allerdings auch eine Reflexion des Selbstverständnisses der Disziplinen bzw. der Fachkulturen.

Empfehlungen (Studienwahl-)Informations- und Beratungsangebote

Abklärung seitens Bildungsforschung/BMBWF, welche Studieninformationen im Hinblick auf die soziale Dimension erforderlich sind und wissenschaftlich unterstützte Analyse der Wirkung von Information auf die Ausbildungs- und Berufswahl

Es sollte evidenzbasiert aufgezeigt werden, welche Informationen von Studierenden (v.a. jenen aus unterrepräsentierten Gruppen) als sinnvoll und welche letztlich als stigmatisierend wahrgenommen werden bzw.

ob eine Adressierung als Gruppe überhaupt gewünscht wird (z.B. Frauen in MINT). Gerade im Bereich der Studienwahl bzw. der Studieninformation scheinen Informationsangebote vielversprechend, die Themen und Lebenslagen „niederschwellig“ ansprechen (z.B. Rolle der Familie, Aufwand, notwendiges Vorwissen, Anforderungen/Studierfähigkeit, Hürden, Ängste, Vereinbarkeit). Die Bildungs- und Hochschulforschung ist hier im Weiteren gefordert.

Erstellung einer übergreifenden, heterogenitätssensiblen Studienorientierungsplattform

Die Errichtung einer übergreifenden heterogenitätssensiblen Studienorientierungsplattform bzw. die Überarbeitung/Ergänzung bestehender Plattformen sollte BMBWF-seitig vorangetrieben werden. Alleingänge der Hochschulen scheinen (auch ressourcenmäßig) nicht sinnvoll. Abgesehen von der Möglichkeit, hier bildungswissenschaftliche Expertise gezielt und gebündelt einfließen zu lassen, ließe sich eine solche Plattform auch einfacher an vorgelagerte Bildungseinrichtungen (Schulen, Beratungsstellen) kommunizieren. Darüber hinaus könnte ein Verweis auf die dort auffindbaren Hilfestellungen auch auf den einzelnen Seiten der Hochschulen untergebracht werden.

Weiterer Ausbau der Social Media Präsenz sowie videobasierter Informationen

Die Kommunikation und stärkere Streuung von Informationen über Social Media bzw. in Formaten, die den Mediennutzungsgewohnheiten der aktuellen Studierendengeneration entgegenkommen, sollte weiter vorangetrieben werden, um diese auch dort zu erreichen, wo sie sich aufhalten.

Bestehende Unterstützungsangebote auf Webseiten der einzelnen Studien(gänge) verankern

Die für die jeweiligen Studien bestehenden Unterstützungsangebote (Mentoring, Brückenkurse, Informationsvideos, Lernunterlagen) könnten (auch) unmittelbar auf den Seiten der einzelnen Studien und Studiengänge klar ersichtlich verankert werden, so dass diese Angebote zu einem integralen Bestandteil der Information zu einem bestimmten Studium werden.

Klare Kommunikation des Anforderungsprofils des Studiums und Ausbau von Brückenkursen in der Studienvorphase

Die Anforderungen des Studiums (fachliche, aber auch überfachliche „Studierfähigkeit“) sollten deutlich kommuniziert werden. Dabei sollten gleichzeitig Lern- und Vorbereitungsunterlagen zur Verfügung gestellt werden (z.B. Kombination von Self Assessments mit Brückenkursen).

Heterogene Zusammensetzung und Ausbau von Schulungen für Beratungsteams

Schulungen für Personen, die Beratungsleistungen im Bereich der Studienwahl und Studieninformation erbringen, könnten ausgebaut werden, um diese für die unterschiedlichen Bedürfnisse und besondere Anforderungen, v.a. Hürden, die sich für bestimmte Studieninteressierte ergeben, weiter zu sensibilisieren.

Empfehlungen Validierung und Studieren ohne Matura

Unterstützung der Hochschulen durch Handlungsanleitungen und weitere Vernetzung im Bereich Validierung

Die Bereitstellung von Handreichungen o.ä. zu konkreten, beispielhaft möglichen Abläufen seitens des BMBWF oder der AQ Austria wäre wünschenswert. Auch die Kommunikation von Ergebnissen bzw. aufgetretenen Schwierigkeiten in Pionierprojekten wäre anzuregen.

Aufbau vertrauensbildender Maßnahmen in Validierungsverfahren an Hochschulen

Gerade im Bereich Validierung herrscht unter Hochschulmitarbeitenden nicht nur Unklarheit, sondern auch mangelndes Vertrauen in die Transparenz und Sinnhaftigkeit von Validierungsverfahren (Stichwort: Qualitätsverlust, Verwässerung akademischer Standards). Es empfiehlt sich, in diesem Bereich weitere aufklärende und vertrauensbildende Maßnahmen an Hochschulen zu setzen, um verantwortliche Mitarbeitende (z.B. Studiengangsleitungen an FHs, Studienprogrammleitungen an Universitäten) mit Validierungsverfahren zunehmend vertraut zu machen.

Weitere konsequente Umsetzung von Lernergebnisorientierung als Basis für Validierungsverfahren

Überarbeitung der Studienberechtigungsprüfung

Die in der Nationalen Strategie angekündigte Überarbeitung des Instruments seitens des Gesetzgebers ist anzustreben. Im Hinblick auf die Erhöhung der Durchlässigkeit des tertiären Bildungssektors scheint es notwendig, diese als echte Alternative, allenfalls unter Hinzuziehung von Validierungsmöglichkeiten, neu auszugestalten bzw. aufzustellen.

Ausbau (und wenig restriktive Auslegung) von ohne Matura zugänglichen Weiterbildungsprogrammen („Bachelor Professional“) und Unterstützung der Studierenden

Der Ausbau (und die verstärkte Kommunikation/Bewerbung) solcher Weiterbildungsprogramme wäre im Hinblick auf die weitere Durchlässigkeit des Hochschulsystems anzuregen. Allenfalls könnten gezielte Stipendien die betreffenden Studierenden unterstützen, da Weiterbildungsprogramme in der Regel kostenpflichtig sind. Hinsichtlich des (lt. UG §70, Abs. 2, Z.2 zusätzlich möglichen) Einsatzes von „Ergänzungsprüfungen“ wäre im Hinblick auf die soziale Dimension (zunehmende Attrahierung von Studieninteressierten ohne Matura, Bildungsferneren) eine wenig restriktive Auslegung seitens der Rektorate bzw. der FH-Kollegien wünschenswert.

Empfehlungen zum Studieneinstieg

Stärkung der sozialen und akademischen Integration

Peer-to-Peer Formate erleichtern die soziale und akademische Integration in den Hochschulalltag. Falls sich die Rekrutierung von höhersemestrigen Studierenden als schwierig gestaltet, wären gegebenenfalls

Anrechnung/Anerkennungsprozeduren von studentischem Engagement zu überdenken. Zur Gegensteuerung könnten folgende Maßnahmen angedacht werden:

- Möglichkeit der Anrechnung einer bestimmten Anzahl von ECTS im Curriculum
- Erwähnung im Diploma Supplement
- Finanzielle Abgeltung

Durch den Ausbau von **Community Building Kursen** (inkl. Inputs zu transversalen Skills) oder Orientierungsangeboten (an Universitäten ev. integriert in die StEOP) könnte dem Bedarf nach sozialer Eingebundenheit weiter Rechnung getragen werden.

Auch die **digitale Vernetzung** unter Studierenden könnte zusätzlich unterstützt werden, was insbesondere Studierenden zugutekommt, die sich weniger vor Ort aufhalten.

Weiterer Ausbau von Brückenkursen

Brückenkurse sollten Studierenden in Form von E-Learning Angeboten bereits vor Studienbeginn in stärkerem Maße zur Verfügung gestellt werden, um eventuell bestehende Wissenslücken zeitgerecht schließen zu können.

Zusätzlich zum E-Learning Angebot sollte begleitendes, niederschwelliges Tutoring angeboten werden, dass das gemeinsame Reflektieren der Lerninhalte unterstützt.

Brückenkurse, aber auch andere OER könnten für eine breitere Öffentlichkeit auf einer Plattform (z.B. imoox.at) zugänglich gemacht, die Plattform sollte entsprechend beworben werden. Die Entwicklung zusätzlicher OER-Angebote, die Grundlagenkenntnisse aufbereiten, könnte über entsprechende zusätzliche Ressourcen gesteuert werden. Dies bedarf allerdings der Bereitschaft der Hochschulen, auf solche Inhalte zu verweisen.

Empfehlungen Studienorganisation

Adaptierung der Curricula

Eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Dimension in den Curricula und der Studienorganisation könnte an mehreren Punkten ansetzen:

- Stärkere Berücksichtigung von transversalen Kompetenzen und Study Skills (z.B. Zeitmanagement, Teamfähigkeit, Selbstmanagement, Lernen lernen, Selbstreguliertes Lernen, Diversitätskompetenz) im Curriculum.
- Studierende könnten aus Lehrveranstaltungs-Pools für sie relevante Lehrveranstaltungen zu:
    - Persönlichkeitsbildung/transversale Kompetenzen
    - grundlegenden akademisch-wissenschaftlichen Kompetenzen (z.B. Reflexion, Recherche, Ethik in der Wissenschaft, Schreibtrainings), sowie
    - fachspezifische Grundlagenkurse/ Brückenkurse

auswählen. Eine Anrechnung sollte sichergestellt werden.

- Möglichkeiten zur Anrechnung von studentischem Engagement (z.B. Mentor*innen-Tätigkeit) schaffen.
- Noch stärkere Überprüfung der Anforderungen im Studienverlauf, um fachlicher Überforderung vorzubeugen: Aufbau und Anordnung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen im Curriculum (z.B. Abgleich wissensintensiver Lehrveranstaltungen mit weniger arbeitsintensiven Lehrveranstaltungen, Anordnung besonders fordernder Lehrveranstaltungen).
- Stärkere Modularisierung des Studiums: überschaubarere, abgegrenzte Module lassen sich einfacher mit spezifischen Anforderungen der Studierenden (z.B. Berufstätigkeit) vereinbaren.

Weiterentwicklung der E-Learning-Angebote

- Eine Evaluierung bestehender E-Learning-Angebote in Bezug auf Barrierefreiheit und Heterogenitätssensibilität bzw. über die Auswirkungen von E-Learning auf die soziale Dimension wäre wünschenswert.
- Der Ausbau von qualitativ hochwertigen, heterogenitätssensiblen OER (die zentral zur Verfügung gestellt werden) sollte in jedem Fall weiter forciert werden; entsprechende digitale Ressourcen könnten von Lehrenden vielfältig in die eigene Lehre integriert werden.

Unterstützung für Lehrende, Erfahrungsaustausch

- Der Ausbau weiterer Trainingsformate für Lehrende, die inklusive didaktische Herangehensweisen breiter und differenzierter thematisieren, wäre sinnvoll (z.B. inklusive Lehre im digitalen Raum; multiple und flexible Prüfungsformate).
- Austausch zu spezifischen hochschuldidaktischen Fragestellungen sollte vermehrt in kurzen, niederschwelligen Formaten erfolgen (z.B. „Coffee Calls“, Expert*innenrunden, Tage der Lehre).
- Eine bessere Sichtbarmachung innovativer, diversitätssensibler Formate (auch inklusiver Prüfungsformate) durch Lehrpreise bzw. auch das Hervorheben und Kommunizieren neuer Lehr-/Lernmethoden innerhalb der Hochschulen scheint wichtig.

Das Angebot der Psychologischen Studierendenberatung sollte weiter ausgebaut werden, allenfalls könnte eine niedrigschwelligere Bezeichnung überlegt werden.

Empfehlungen Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen

Weiterer Ausbau berufsbegleitender Angebote in allen Hochschulsektoren

Ein stärkerer Einsatz von Fernlehr-Elementen sowie asynchrone Formate in der Lehre oder ein breiteres Angebot an Wahlfächern und die Einführung von Micro Credentials könnten zur zeitlichen und inhaltlichen Flexibilisierung und Modularisierung des Studiums beitragen, die Berufstätigen und Studierenden mit Betreuungspflichten zugutekommen.

Insbesondere an Fachhochschulen wären zusätzliche Möglichkeiten der zeitlichen Ausdehnung des Studiums bzw. einer temporären Verringerung der Studierintensität anzudenken.

Schaffung zusätzlicher Infrastruktur und Ausdehnung des Betreuungsangebots für Studierende mit Kind

Dies betrifft sowohl flexible, stundenweise Betreuungsmöglichkeiten sowie den Ausbau von Betreuungseinrichtungen, in denen auch Lernräume für Studierende zur Verfügung gestellt werden.

Empfehlungen Rahmenbedingungen

Steigerung der Attraktivität von Diversitätstrainings

- Kurze, niederschwellige themenspezifische Formate (z.B. Round Table zu inklusiven Prüfungsmethoden, Kamingespräche) können besser in den Arbeitsalltag integriert werden.
- Austausch der eigenen Erfahrungen/ von Good Practice sollte wesentlicher Bestandteil von Trainingsformaten sein.
- Trainingsinhalte sollten mit den tatsächlichen Herausforderungen des Hochschulpersonals abgeglichen werden, um so eine zielgerichtete Unterstützung zu ermöglichen.

Erhöhung der Verbindlichkeit/ Reichweite von Trainingsmaßnahmen

- Inputs zur Steigerung der Diversitätskompetenz könnten vermehrt in Onboarding Programme integriert werden, um so eine grundlegende Awareness für das Thema zu schaffen, zusätzliches Interesse zu generieren und Verhaltensreflexion anzuregen.
- Zudem sollten Diversitätsaspekte als Querschnittsmaterie Eingang in weitere Weiterbildungsmaßnahmen finden (z.B. Trainings zu Hochschuldidaktik).
- In diesem Zusammenhang wäre es auch angeraten, unter der Zielgruppe der Didaktik-Trainer*innen die Awareness für die Bedeutung der sozialen Dimension weiter zu steigern (Train the Trainer).

Bereitstellung von Monitoring-Instrumenten insbesondere für kleinere Hochschulen und Förderung der Zusammenarbeit von Universitäten/Hochschulen hinsichtlich hochschulinterner Monitorings (z.B. über Kommunikation der Projektoutputs aus STUDMON auch an nicht beteiligte Universitäten).

Fokus auf Herausforderungen/Hindernisse im hochschulinternen Monitoring ausbauen

Der Ansatz, im hochschulinternen Monitoring verstärkt auf wahrgenommene Herausforderungen (u.a. Workload, Vereinbarkeit, fachliche Überforderung, soziale Kontakte, finanzielle Situation, Unterstützungsbedarf, (Diskriminierungs-)Erfahrung im Studium) zu fokussieren, sollte vorangetrieben werden. Eine solche Herangehensweise in freiwilligen, (anonymen) Befragungen im Studienverlauf eignet sich, um Maßnahmen zur Steigerung der Studierbarkeit abzuleiten und Anpassungen in Studienprogrammen vorzunehmen.

(Externe) Evaluierung von Aufnahmeverfahren in weiteren Sektoren

An Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen könnte über eine (externe) Evaluierung verstärktes Augenmerk auf die (inklusive) Durchführung von Aufnahmeverfahren gelegt werden. Daraus abgeleitete Good Practice könnte evtl. in Form von Standards implementiert werden.

Gezielter Ausbau hochschulübergreifenden Austauschs

Weitere Netzwerkbildung seitens des BMBWF ist grundsätzlich anzuregen, sollte sich aber auf sehr spezifische Themenstellungen konzentrieren (z.B. Entwicklung von Monitoring-Verfahren, inklusive Lehr-/Lernsettings, Community Building).

Nachhaltige Finanzierung infrastruktureller Bedarfe bzw. von Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension

Hinsichtlich der weiteren Förderung und Finanzierung von Maßnahmen im Bereich der sozialen Dimension ergeben sich infrastrukturelle Bedarfe der Hochschulen, die in geeigneter Form finanziert bzw. gefördert werden könnten. Investitionen könnten die Einrichtung bzw. den Ausbau von Lehr-Lern-Labors, die Bereitstellung von Monitoringinstrumenten, den Ausbau (flexibler) Kinderbetreuungsstellen oder die Entwicklung von OER/Brückenkursen betreffen.

Zur nachhaltigen Verankerung von Maßnahmen an Universitäten und Hochschulen wäre sicherzustellen, dass z.B. erfolgreiche Projekte nach einer (externen) Förderung in das Budget der jeweiligen Universität bzw. Hochschule übernommen werden. Die Hochschulen committen einen Teil des Budgets längerfristig für eine Maßnahme, während v.a. in der Entwicklungsphase Add-on Gelder projektförmig zugeschossen werden sollten/könnten. Dies erleichtert den (aufwändigen) Aufbau von Formaten, erhöht allenfalls das Commitment und die Qualität der Outputs (in dem Sinne, dass nur entwickelt wird, was die Hochschule wirklich braucht) und ermöglicht die nachhaltige Weiterführung der Formate.

Überarbeitung und Anpassung des Selbsterhalter*innenstipendiums

Eine Überarbeitung bzw. Anpassung (z.B. Anhebung der Altersgrenze) des Selbsterhalter*innenstipendiums ist nicht zuletzt im Hinblick auf die Zielerreichung der Nationalen Strategie angeraten.

Mögliche Anpassung der Struktur der Nationalen Strategie bei Weiterführung nach 2025

Eine Neustrukturierung während der Laufzeit scheint nicht zielführend. Es ist aber davon auszugehen, dass die Strategie auch nach 2025 im Hinblick auf die bestehenden Zielsetzungen weiterzuführen sein wird. Diesbezüglich wäre eine adaptierte Gliederung allenfalls anzudenken, die Unschärfen reduzieren könnte und das Aufnahmeprozedere an Universitäten/Hochschulen noch stärker in den Fokus rückt. Als Vorschlag:

ZD 1: Vor dem Studium: Integrativer Zugang

1. Outreach und heterogenitätssensible Studien(wahl)information (vor Bewerbung)

2. Aufnahmeverfahren (Bewerbungsprozedere, Validierung, Zulassungsprüfungen)

ZD 2: Während des Studiums: Abbruch verhindern, Studienerfolg verbessern

3. Übergang an die Hochschule (Transitionsphase) und Studieneinstieg (ab Zulassung)
4. Studienorganisation und Qualität der Lehre (inkl. Vereinbarkeit, z.B. Flexibilisierung Curricula)

ZD 3: Rahmenbedingungen

5. Schaffung geeigneter Governance-Strukturen an Hochschulen
6. Hochschulsystemfragen (inkl. Studienförderung)

Anhang

Methodische Vorgehensweise

Die in diesem Bericht präsentierten Befunde rekurrieren sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Daten. Mithilfe eines online Fragebogens, der qualitative und quantitative Elemente enthielt, wurden Maßnahmen, die im Bereich der sozialen Dimension an den Hochschulen implementiert worden waren, erfasst. Zusätzlich sollte mittels dieser Erhebung auch der Umsetzungsprozess der Implementierung der Nationalen Strategie an den Hochschulen genauer beleuchtet werden. Der Link zur ausführlichen Fragebogenerhebung erging im April 2021 an die Hochschulleitungen (Rektorate, Geschäftsführungen) aller 73 österreichischen Hochschulen und zusätzlich eine adaptierte Version an die Interessensvertretungen (AK, Industriellenvereinigung, WKÖ, ÖH) sowie and das BMBWF. Die Bearbeitung des Fragebogens war bis Juli 2021 möglich.

Tabelle 20: Anzahl der teilnehmenden Hochschulen (Rücklauf) an der Fragebogenerhebung

	Gesamt	Teilgenommen	Rücklauf
Universitäten	22	18	82%
Fachhochschulen	21	20	95%
Privatuniversitäten	16	11	69%
Pädagogische Hochschulen	14	14	100%
Gesamt	73	63	86%

An der Befragung haben alle Pädagogischen Hochschulen teilgenommen, der Fachhochschulsektor war ebenfalls fast geschlossen vertreten. 18 von insgesamt 22 öffentlichen Universitäten haben sich an der Erhebung beteiligt. Die Privatuniversitäten sind etwas schwächer vertreten, was auch damit zusammenhängen dürfte, dass es sich um einen sehr jungen Sektor handelt und viele Häuser noch am Anfang des Implementierungsprozesses stehen.

Im Anschluss an die Fragebogenerhebung wurden von Juli bis November 2021 25 qualitative Expert*inneninterviews mit folgenden Personengruppen geführt:

- Sieben Interviews mit Hochschulleitungen/Rektoraten (von vier öffentlichen Universitäten, einer Fachhochschule, einer Pädagogischen Hochschule, einer Privatuniversität)
- Sechs Interviews mit Mitarbeiter*innen aus dem Diversitätsmanagement an drei Universitäten, zwei Fachhochschulen, einer Pädagogischen Hochschule)
- Acht Good Practice Verantwortliche sowie Lehrpreisträger*innen (von fünf öffentlichen Universitäten, zwei Fachhochschulen, einer Privatuniversität)

- Drei Expert*innen für das österreichische Hochschulsystem bzw. die soziale Dimension in der Hochschulbildung

Die Studierendenperspektive wurde im Rahmen eines weiteren Interviews mit der nationalen Studierendenvertretung sowie von zwei Fokusgruppendiskussionen (Fokus „Frauen in MINT/Männer in Pädagogik“, Fokus „Diversität und Inklusion an Hochschulen“) mit Studierendenvertreter*innen aus allen Sektoren berücksichtigt.

Zusätzlich zur Primärdatenerhebung wurde eine unterstützende Dokumentenanalyse (Leistungsvereinbarungen, Dokumentation zum Budgeteinbehalt, Hochschulwebsites) durchgeführt.

Die deskriptive Auswertung der quantitativen Datensätze erfolgte über SPSS. Die qualitativen Daten (Interviewtranskripte, offen beantwortete Fragen aus der Fragebogenerhebung) wurden mit Hilfe von MAXQDA ausgewertet.

Der gesamte Evaluierungsprozess wurde von einem Beirat bestehend aus Vertreter*innen des BMBWF, der österreichischen Universitätenkonferenz (uniko), der österreichischen Fachhochschulkonferenz (FHK), der Österreichischen Privatuniversitätenkonferenz (ÖPUK) der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) sowie der Bundesvertretung der Österreichischen Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft (ÖH) begleitet.