

UNILEX

Informationen zu universitätsrechtlicher Theorie und Praxis 1–2/2010

» **Anneliese Legat**, Editorial2

PERSONALRECHT:

- » **Günther Löschnigg** und **Claudia Rainer**, Aneinanderreihung von (befristeten) Arbeitsverträgen nach Universitätsgesetz 20023
- » **Susanne Pernicka**, Professur oder (r)aus? Widersprüche der Personalpolitik an Universitäten 20

ORGANISATIONSRECHT:

- » **Alois Birklbauer**, Amtsmissbrauch durch Gutachten im Rahmen von Dissertations- oder Habilitationsverfahren 26

STUDIENRECHT:

- » **Gerhild Bachmann**, Studienrichtung Pädagogik an Österreichs Universitäten31
- » **Manfred Lueger**, Lehrevaluierung als Entwicklungsinstrument. Oder: Wider die Kontrollmanie im Qualitätsmanagement..... 46

GLEICHBEHANDLUNG UND FRAUENFÖRDERUNG:

- » **Ulrike Vogel**, Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur im sozialen Feld der Hochschule58
- » **Bundeskanzleramt (Hg)**, Frauenbericht 2010. Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum von 1998 bis 2008. Wien 2010, 544 Seiten, von **Anneliese Legat**63

GRUNDLAGEN:

- » **Christian Brünner**, Die Universität – eine Stätte der Bildung für möglichst viele junge Menschen. Ein Plädoyer 64

REZENSIONEN:

- » **Österreichische Juristenkommission (Hg)**, Juristenausbildung. Welche Juristen braucht die Gesellschaft? Wien Graz 2007, 73 Seiten, von **Anneliese Legat**67
- » **Promberger/Jünger/Traxl/Wanka (Hg.)**, Implementierung von ERP-Systemen an Universitäten, uni.verse – Strategien und Management der SAP-Einführung. Wien, Graz 2006, 430 Seiten, von **Rony Flatscher**..... 68
- » **Werner Hauser** und **Mario Kostal (Hg)**, Jahrbuch Hochschulrecht 08 ff. Wien, Graz 08, 2008, 468 Seiten; 09, 2009, 562 Seiten; 10, 2010, 423 Seiten, von **Anneliese Legat**70

PERSONALIA:

- » **Christian Brünner** – der engagierte Lehrer und Wissenschaftler und der wissenschaftliche „homo politicus“, zusammengefasste Zitate aus den Grußadressen anlässlich der Emeritierungsfeier von o. Univ.-Prof. Dr. Christian Brünner am 17. Juni 2010 an der Karl-Franzens-Universität Graz, von **Anneliese Legat** 19, 25, 30, 45, 57, 71

Editorial

Der Zentralausschuss für die UniversitätslehrerInnen beim BMWF (ZA I) als Herausgeber und die Schriftleitung freuen sich über die positive Aufnahme von UNILEX, dem Publikationsorgan des ZA I. UNILEX widmet sich ausgewählten Themen des Universitätsrechtes aus Sicht der Rechtspraxis und wendet auch dem Gebiet von Gleichstellung- und Frauenförderung entsprechende Aufmerksamkeit zu. Hochschulpolitische Aspekte ergänzen das Themenspektrum. Das Personalrecht an den Universitäten und insbesondere die privatrechtlichen Arbeitsverhältnisse sowie Aspekte aus dem Organisations- und Studienrecht werfen wegen der durchwegs interpretationsoffenen Regelungen des Universitätsgesetzes 2002 immer neue Fragestellungen auf. Die Diskussion erfährt durch den seit 1. Oktober 2009 in Kraft getretenen Universitäten-Kollektivvertrag (Uni-KV) sowie durch das Universitätsrechts-Änderungsgesetz - URÄG 2009 (BGBl I 2009/81) weiter neue Impulse.

Der Zentralausschuss kommt mit seiner Zeitschrift UNILEX angesichts der weiter zunehmenden Dynamik im Bereich des Universitätsrechtes seinem Auftrag zu Information, Koordination und Beratung nach. Die Auseinandersetzung mit den interessierenden Gegenständen erfolgt unter der Aufgabenstellung der Personalvertretung zur Förderung und Wahrung der beruflichen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Interessen der Bediensteten.

Die Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung liegt unterstützt durch den wissenschaftlichen Beirat beim Zentralausschuss und der Schriftleitung.

Dezember 2010

AssProf. Mag. DDr. Anneliese Legat
Vorsitzende des Zentralausschusses
für die UniversitätslehrerInnen

Alle Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

Wissenschaftlicher Beirat:

o.Univ.-Prof. Mag. Dr. Bernd-Christian Funk, Universität Wien und Linz
Univ.-Prof. MMag. DDr. Günther Löschnigg, Universität Graz und Linz
Univ.-Doz. Dr. Wolfgang Weigel, Universität Wien
em. o. Univ.-Prof. Dr.h.c. Dr. Manfred Welan, Universität für Bodenkultur
Schriftleitung: AssProf. Mag. DDr. Anneliese Legat, Universität Graz

Impressum:

Medieninhaber, Herausgeber und Herstellung:

Zentralausschuss für die UniversitätslehrerInnen der Ämter der Universitäten, Strozzigasse 2/3. Stock, 1080 Wien

Schriftleitung: AssProf. Mag.DDr. Anneliese Legat, Vorsitzende des Zentralausschusses für die UniversitätslehrerInnen

Offenlegung gem. § 35 Mediengesetz:

Informationen zu universitätsrechtlicher Theorie und Praxis für das wissenschaftliche und künstlerische Personal der österreichischen Universitäten

Alle Rechte, insbesondere das Recht auf Vervielfältigung, Verbreitung und Verwendung vorbehalten. Alle Teile des Werkes dürfen nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Aneinanderreihung von (befristeten) Arbeitsverträgen nach Universitätsgesetz 2002

Günther Löschnigg/Claudia Rainer¹

1. Allgemeines zur Bestimmung des § 109 UG
2. Identität der Arbeitgeberin
3. Aneinanderreihung von Verträgen mit unterschiedlichen Inhalten
4. Kombination von befristeten und unbefristeten Arbeitsverhältnissen
5. Begünstigte Befristungen gem § 109 Abs 2 UG
 - 5.1. Taxative Aufzählung – Sachliche Rechtfertigung
 - 5.2. Ausnahmen vom Kettenvertragsverbot
 - 5.2.1. ProjektmitarbeiterInnen
 - 5.2.2. Lehrpersonal
 - 5.2.3. Ersatzkräfte
6. Zeitliche Lücken und zeitliche Grenzen
 - 6.1. „Neuerliche Erstanstellung“ nach zeitlicher Unterbrechung
 - 6.2. „Unmittelbare“ Aneinanderreihung
 - 6.3. Zeitliche Höchstgrenzen gem § 109 Abs 2 UG
 - 6.4. Höchstgrenzen in Abhängigkeit vom Beschäftigungsmaß
7. Kombination begünstigter und nicht begünstigter Beschäftigungen
8. Vor dem 1.1.2004 begründete Arbeitsverhältnisse
9. Rechtsfolgen eines Verstoßes gegen § 109 UG

1. Allgemeines zur Bestimmung des § 109 UG

Gemäß § 109 Abs 1 UG können Arbeitsverhältnisse zu einer Universität sowohl auf bestimmte als auch auf unbestimmte Zeit abgeschlossen werden, wobei befristete Arbeitsverhältnisse für höchstens sechs Jahre eingegangen werden dürfen. Dies gilt für das wissenschaftliche Universitätspersonal und für Angehörige des allgemeinen Universitätspersonals gleichermaßen.

Die Karriereschemata der Universitäten sehen ebenso wie der mit 1.10.2009 in Kraft getretene Universitäten-KV für Angehörige des wissenschaftlichen und künstlerischen Universitätspersonals Laufbahnen vor, in denen erst nach einer mehrjährigen Erprobung im befristeten Arbeitsverhältnis

und spezifischen Verfahren zur Überprüfung der erbrachten wissenschaftlichen Leistungen eine Überleitung in ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit erfolgt. Dies entspricht den vor Inkrafttreten des UG üblichen Karriereverläufen nach BDG und VBG. Gerade aber die Notwendigkeit, die Eignung zur wissenschaftlichen Arbeit zunächst im Rahmen befristeter Arbeitsverhältnisse festzustellen, führt in Zusammenhang mit der Bestimmung des § 109 UG zu erheblichen Schwierigkeiten. § 109 Abs 2 UG normiert nämlich, dass eine mehrmalige unmittelbare Aneinanderreihung von Befristungen lediglich bei

- a. ArbeitnehmerInnen, die im Rahmen von Drittmittel- oder Forschungsprojekten beschäftigt werden,
- b. ausschließlich in der Lehre verwendeten ArbeitnehmerInnen sowie
- c. Ersatzkräften

zulässig ist. In diesen Fällen dürfen befristete Arbeitsverhältnisse bis zu einer Gesamtdauer von sechs Jahren und bei Teilzeitbeschäftigung bis zu acht Jahren aneinander gereiht werden. Eine darüber hinausgehende einmalige Verlängerung ist bei sachlicher Rechtfertigung mit Inkrafttreten des Universitätsrechts-Änderungsgesetzes BGBl I 81/2009, dh mit 1.10.2009, bis zu insgesamt zehn Jahren (im Fall einer Teilzeitbeschäftigung bis zu insgesamt zwölf Jahren) zulässig.

Die Bestimmung des § 109 Abs 2 UG lässt zahlreiche Fragen offen. So fehlt etwa eine ausdrückliche Regelung darüber, wie eine Aneinanderreihung von nach Abs 2 begünstigten Tätigkeiten (Projekt, Lehre, Ersatzkraft) und befristeten Arbeitsverhältnissen in anderer Verwendung zu beurteilen ist. Auch wurden keinerlei Übergangsregelungen für bereits vor Inkrafttreten des UG begründete Arbeitsverhältnisse getroffen. Ein weiterer Unsicherheitsfaktor besteht schließlich darin, wie lange die Unterbrechung zwischen zwei befristeten Arbeitsverhältnissen zu einer Universität sein muss, um von einer Erstanstellung ausgehen

¹ Die im vorliegenden Beitrag vertretenen Rechtsauffassungen sind von personalpolitischen Entscheidungen der Universität Graz zu entkoppeln. Der Beitrag wurde auch in den von *Bernd-Christian Funk* herausgegebenen Sammelband „Öffentliche Universitäten im wirtschaftlichen Wettbewerb“ (2010), 109 aufgenommen.

zu können. Im Folgenden sollen eben diese Fragestellungen aufgearbeitet werden.²

2. Identität der Arbeitgeberin

Die gesamte Bestimmung des § 109 UG setzt voraus, dass als Arbeitgeberin ausschließlich die Universität in Erscheinung tritt. Weder in die Befristungsbeschränkung des § 109 Abs 1 UG noch in das Kettenvertragsverbot (bzw für die Ausnahmen hiervon) des Abs 2 leg cit können andere im Umfeld der Universität gelegene ArbeitgeberInnen einbezogen werden. Dies ergibt sich aus dem formellen Geltungsbereich des § 6 UG und aus der Gesamtsystematik des Gesetzes.

Keine Zusammenrechnung bzw Anwendung des § 109 UG erfolgt daher bei (selbstständigen) aufeinanderfolgenden Arbeitsverträgen mit folgenden ArbeitgeberInnen:

- a. Bund – Universität. Dies gilt auch dann, wenn zum Stichtag 1.1.2004 kein ArbeitgeberInnenwechsel zur Universität stattgefunden hat (zB keine Zusammenrechnung eines Ausbildungsverhältnisses iSd UniAbgG und eines nach dem Stichtag mit der Universität vereinbarten Arbeitsverhältnisses; keine Zusammenrechnung eines Lehrauftrages iSd UniAbgG und eines Arbeitsverhältnisses zu ausschließlichen Lehrzwecken mit der Universität nach dem Stichtag; siehe hierzu auch unter 8.).
- b. Unterschiedliche Universitäten (zB Arbeitsvertrag mit der Universität Innsbruck und danach Arbeitsvertrag mit der Medizinischen Universität Innsbruck).
- c. Wissenschaftliche MitarbeiterInnen – Universität (dh zuerst Arbeitsvertrag zB mit einem/einer ProjektleiterIn ad personam und danach ein weiterer Arbeitsvertrag mit der Universität).
- d. Universität – Gesellschaften und Stiftungen, an denen die Universität beteiligt ist.
- e. Universität – Vereine, bei denen die Universität Mitglied ist.

3. Aneinanderreihung von Verträgen mit unterschiedlichen Inhalten

Zu beachten ist, dass die Bestimmung des § 109 Abs 2 UG nicht nach der Art der für die Universität erbrachten Dienstleistungen unterscheidet. Die Zusammenrechnungsregel des § 109 UG kommt daher auch für unterschiedliche mit

der Universität vereinbarte Arbeitsverhältnisse zur Anwendung. Das Gesetz enthält in Abs 2 leg cit nur ganz bestimmte Fälle von Ausnahmeregelungen. Darüber hinausgehende Gründe für eine sachliche Rechtfertigung weiterer befristeter Arbeitsverhältnisse (zB Erprobung von MitarbeiterInnen) nennt das UG im Gegensatz zu anderen gesetzlichen Regelungen nicht (s hierzu auch unter 5.1.).

Differenziert man nicht zwischen der Art des Arbeitsverhältnisses zur Universität, dann sind zB

- Zeiten als StudienassistentIn bzw als studentische/r MitarbeiterIn und Zeiten als wissenschaftliche/r MitarbeiterIn mit universitärem Abschluss,
- Zeiten als wissenschaftliche/r MitarbeiterIn mit Doktorat und Zeiten einer (befristeten) Professur nach §§ 98 oder 99 UG,
- Zeiten als ProfessorIn nach § 99 Abs 1 UG und Zeiten als (befristete/r) ProfessorIn nach § 98 UG³,
- Zeiten als ProfessorIn nach § 99 Abs 1 und § 99 Abs 3 UG oder
- Zeiten als Angehörige/r des allgemeinen Personals und Zeiten als wissenschaftliche/r MitarbeiterIn (zB MitarbeiterIn im Sekretariat schließt ein Studium ab und beginnt ein neues Arbeitsverhältnis als UniversitätsassistentIn)

zusammenzurechnen.

Hervorzuheben ist, dass in diesen Fällen einer Zusammenrechnung stets ein befristeter Arbeitsvertrag mit einem neuen befristeten Arbeitsvertrag kombiniert wird. Dies schließt Modelle einer befristeten Verwendungsänderung (zB als UniversitätsprofessorIn) im Rahmen eines unbefristeten oder auch befristeten Arbeitsverhältnisses (zB als assoziierte/r ProfessorIn, vgl unter 4.) nicht aus.

Ein Sonderfall ergibt sich durch die Beschäftigung von **Lehrlingen**. Der Lehrvertrag iSd Berufsausbildungsgesetzes (BAG) ist seiner Rechtsnatur zufolge typischerweise befristet⁴. So hat gem § 12 Abs 3 Z 4 BAG der Lehrvertrag das Eintrittsdatum als den kalendermäßigen Beginn und das kalendermäßige Ende des Lehrverhältnisses zu enthalten. Gem § 13 Abs 1 BAG ist der Lehrvertrag für die für den Lehrberuf festgesetzte Dauer der Lehrzeit abzuschließen. Und schließlich endet das Lehrverhältnis gem § 14

² Allgemein zur Kettendienstvertragsproblematik nach UG kann nunmehr auch auf die Arbeit von *Walter Pfeil*, Befristete Arbeitsverhältnisse an Universitäten, in der Festschrift für *Martin Binder* (2010), 343 verwiesen werden, die nach Abschluss des vorliegenden Beitrags publiziert wurde. Inhaltlich konnte auf die Darstellung von *Pfeil* nicht mehr eingegangen werden.

³ S auch OGH 14.11.2008, 8 Ob A 1/08t, zfhr 2009, 60, wonach sogar eine vor In-Kraft-Treten des UG gem § 57 VBG abgeschlossene Vertragsprofessur mit einer nach In-Kraft-Treten des UG vereinbarten Professur gem § 99 Abs 1 UG zusammenzurechnen ist. Im gegebenen Fall führte dies allerdings wegen Nichteinhaltens des Berufungsverfahrens zur Nichtigkeit des Arbeitsverhältnisses.

⁴ Vgl *Jürgen Berger/Gerhard Fida/Wolfgang Gruber*, BAG, Erl 2 ff zu § 13; *Joachim Preiss* in *ZellKomm* § 13 BAG RZ 2 bzw § 14 BAG RZ 1.

Abs 1 BAG mit Ablauf der im Lehrvertrag vereinbarten Dauer der Lehrzeit; eine Kündigung im herkömmlichen Sinn ist im BAG nicht vorgesehen. Das BAG verpflichtet den/die Lehrberechtigte/n, dh zB die ausbildende Universität, den Lehrling nach dem Ende der Lehrzeit (zumindest) drei Monate im erlernten Beruf weiter zu verwenden (§ 18 Abs 1 BAG). Diese sog Behaltepflicht⁵ wird regelmäßig auch im Rahmen eines befristeten Arbeitsvertrages erfüllt. Bildet die Universität Lehrlinge aus, dann stellt sich die Frage, ob der Abschluss eines befristeten Vertrages für die Dauer dieser Behaltezeit noch in Frage kommt oder ob nicht auch in diesem Fall bereits das Verbot der Aneinanderreihung von Befristungen iSd § 109 UG eingreift. Die Gruppe der Lehrlinge wird zwar nicht gesondert in § 94 UG aufgezählt, sie findet aber explizit in den Übergangsbestimmungen (§ 127 UG) Erwähnung. Das Verhältnis von § 109 UG zum BAG wird nicht *expressis verbis* normiert. Grundsätzlich wäre es möglich, die Behaltezeit in ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit zu integrieren. Allerdings resultiert aus § 18 BAG ein privatrechtlicher Kontrahierungszwang des/der Lehrberechtigten gegenüber dem Lehrling⁶, dh ein ohnedies nicht unerheblicher Eingriff in die Autonomie des Abschlusses eines Rechtsgeschäftes. Durch die gleichzeitige Anwendung des BAG und des § 109 UG müsste die Universität ihrer Weiterverwendungspflicht stets im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses auf unbestimmte Zeit nachkommen. Ein solcher Eingriff in die Privatautonomie wäre überschießend und könnte auch mit der Zwecksetzung des § 109 UG nicht gerechtfertigt werden. Im Ergebnis wird man daher davon ausgehen können, dass an die befristete Lehrzeit an der Universität ausnahmsweise ein befristetes Arbeitsverhältnis für die Dauer der Behaltezeit angeschlossen werden kann.

Ein weiterer Ausnahmefall wurde durch das Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009 geschaffen. Dem neuen **§ 99 Abs 3 UG** zufolge kann einmalig eine Anzahl von Stellen für **UniversitätsprofessorInnen** festgelegt werden, die für einen Zeitraum von bis zu sechs Jahren gewidmet und nur für UniversitätsdozentInnen gem § 94 Abs 2 Z 2 UG vorgesehen sind. UniversitätsdozentInnen stehen jedenfalls bereits in einem Dienstverhältnis auf bestimmte oder unbestimmte Zeit zur Universität. Wenn § 99 Abs 3 UG von einer Festlegung, Widmung und Besetzung von Stellen für bis zu sechs Jahre und von der Möglichkeit einer unbefristeten Verlängerung der Bestellung spricht, dann kann davon ausgegangen werden, dass eine Erstbestellung nach § 99 Abs 3 UG im Rahmen eines befristeten Arbeitsvertrages erfolgen

kann, unabhängig davon, wie ein vorangegangenes Dienstverhältnis zur Universität ausgestaltet war.

4. Kombination von befristeten und unbefristeten Arbeitsverhältnissen

§ 109 Abs 2 UG spricht von einer mehrmaligen unmittelbar aufeinander folgenden Befristung. Nicht erwähnt wird der Fall, dass ein befristeter Arbeitsvertrag im Anschluss an ein Dienstverhältnis auf unbestimmte Zeit abgeschlossen wird, sodass sich die Frage stellt, ob die Wertungen des § 109 auf derartige Konstellationen zu übertragen sind.

Rechtsprechung und Lehre prüfen die Zulässigkeit von Kettendienstverträgen im Allgemeinen in Hinblick auf die Sachgerechtigkeit der Aneinanderreihung und auf eine Umgehung der Kündigungsbeschränkungen, insb des allgemeinen Kündigungsschutzes. Diese Prüfung kann auf Grund der Konstruktion des § 109 UG unterbleiben: Es wird unwiderleglich vermutet, dass eine zweite unmittelbar anschließende Befristung – abgesehen von den Ausnahmefällen des Abs 2 *leg cit* – sachlich nicht gerechtfertigt ist. Reicht aber das Faktum der Aneinanderreihung aus, um die Rechtsfolgen des § 109 auszulösen, dann wird es keinen Unterschied machen, ob vor einem befristeten Arbeitsverhältnis schon ein anderes Arbeitsverhältnis auf bestimmte Zeit oder ein solches auf unbestimmte Zeit eingegangen worden war. Man wird eher iS eines Größenschlusses argumentieren können und den Rückfall in den befristeten Vertrag umso sensibler einstufen als den Verbleib in der Befristung. Ob eine analoge Anwendung des § 109 Abs 2 UG in Frage kommt, lässt sich aber nur im Zusammenhang mit der konkreten Konstellation, dem Umgehungspotential der Vorgehensweise und dem Vergleich mit den im UG tolerierten Fällen einer Befristung (vgl zB unter 3. die Ausnahme betreffend § 99 Abs 3 UG) beantworten. Hiebei ist insbesondere zu berücksichtigen, ob nicht auch parallel ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit und ein Arbeitsverhältnis auf bestimmte Zeit zur Universität zulässig wäre.

Von praktischer Bedeutung ist dieses Ergebnis sowohl für das wissenschaftliche und künstlerische als auch für das allgemeine Universitätspersonal vor allem dann, wenn man in der Änderung des Tätigkeitsbereiches keinen weiteren Ausnahmetatbestand von § 109 Abs 2 UG sieht:

- Ein/e MitarbeiterIn des allgemeinen Universitätspersonals mit einem Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit kann sich zwar auf eine andere qualifiziertere und höher

⁵ Allg hiezu s *Berger/Fida/Gruber*, BAG, Erl zu § 18; *Preiss* in *ZellKomm* § 18 BAG.

⁶ Vgl zB *Berger/Fida/Gruber*, BAG, Erl 8 zu § 18.

dotierte, befristete Stelle bewerben, der Abschluss eines befristeten Arbeitsvertrages wäre aber unzulässig.

- Ein/e wissenschaftliche/r MitarbeiterIn auf unbestimmte Zeit kann sein/ihr Arbeitsverhältnis **nicht** beenden und im Anschluss daran mit der Universität einen befristeten Vertrag als ProfessorIn nach § 99 UG schließen.

Die Übernahme der neuen befristeten und in der Regel qualifizierteren Tätigkeit wird dadurch aber nicht verhindert. Der/Die ArbeitnehmerIn kann im Rahmen seines/ihrer Arbeitsverhältnisses auf unbestimmte Zeit befristet eine andere Tätigkeit übernehmen. Der Bestand des Arbeitsverhältnisses auf unbestimmte Zeit bleibt gesichert. Eine Änderung des Arbeitsvertrages – auch unter Einbeziehung von Nebenabreden (Befristungen, Bedingungen etc) und/oder unter Einhaltung von universitätsrechtlichen Verfahrensvorschriften (zB Ausschreibungs-, Berufungs- und Auswahlverfahren iSd §§ 98, 99 UG) – wird von § 109 UG nicht erfasst bzw wird von dieser Bestimmung nicht verwehrt, solange damit nicht eine Umgehung dieser Norm intendiert ist.

Die Befristungsbeschränkungen des § 109 Abs 1 und 2 UG werden auf derartige Verwendungsänderungen analog anzuwenden sein. Dies gilt ebenso für Sonderregelungen (zB §§ 98, 99 UG), die primär auf den Abschluss und nicht auf Verwendungsänderungen abzielen und dementsprechend formuliert sind.

5. Begünstigte Befristungen gem § 109 Abs 2 UG

5.1. Taxative Aufzählung – Sachliche Rechtfertigung

Gemäß § 109 Abs 2 UG ist eine mehrmalige unmittelbar folgende Befristung „nur“ bei im Rahmen von Drittmittel- oder Forschungsprojekten beschäftigten MitarbeiterInnen, ausschließlich in der Lehre verwendetem Personal und Ersatzkräften zulässig. Dem Wortlaut der Bestimmung zufolge handelt es sich dabei um eine abschließende Regelung über die Zulässigkeit von Kettendienstverhältnissen und damit um eine vollständige, taxative Aufzählung jener Konstellationen, bei denen die Universitäten berechtigt sind, befristete Arbeitsverhältnisse aneinander zu reihen. Diese Auslegung führt im Ergebnis jedoch dazu, dass der Spielraum der Universitäten, zulässige Kettendienstverhältnisse zu begründen, außerhalb der genannten

begünstigten Beschäftigungsverhältnisse deutlich geringer ist als jener anderer ArbeitgeberInnen. Während es im österreichischen Arbeitsrecht nach ständiger Rechtsprechung und herrschender Lehre grundsätzlich zulässig ist, befristete Arbeitsverhältnisse aneinander zu reihen, sofern dies durch wirtschaftliche oder soziale Gründe sachlich gerechtfertigt ist⁷, führt im Bereich der Universitäten vielfach bereits die zweite Befristung – unabhängig vom Bestehen einer sachlichen Rechtfertigung – zu einem unzulässigen Kettendienstverhältnis und damit zum Bestehen eines Arbeitsverhältnisses auf unbestimmte Zeit.

Nicht zuletzt aufgrund dieses Ergebnisses wird mitunter die Auffassung vertreten, durch § 109 Abs 2 UG soll die Möglichkeit der Universitäten, Kettendienstverhältnisse zu begründen, nicht eingeschränkt, sondern gegenüber den allgemein von Rechtsprechung und Lehre vertretenen Grundsätzen erweitert werden⁸. Der Anwendungsbereich des § 109 Abs 2 UG umfasse demnach ausschließlich die darin genannten begünstigten Beschäftigungsformen; alle anderen Befristungen seien – auch im Sinne einer verfassungskonformen Interpretation (Gleichheitssatz) – nach den auch für andere österreichische ArbeitgeberInnen geltenden Grundsätzen zu beurteilen⁹.

Vergleicht man die in § 109 Abs 2 UG enthaltenen Tatbestände mit den Rechtfertigungsgründen für die zulässige Aneinanderreihung befristeter Arbeitsverhältnisse im Allgemeinen, dann kommt man durchaus zu dem Ergebnis, dass § 109 eine erweiterte Zulässigkeit für Kettendienstverträge enthält. So wäre es etwa nicht vorstellbar, dass in Einrichtungen der außeruniversitären Forschung, für die das UG nicht gilt, für Projekte, die von dritter Seite in Auftrag gegeben und finanziert werden, 16 Halbjahresverträge mit dem teilzeitbeschäftigten Forschungspersonal abgeschlossen werden, ohne dass ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit entsteht. Ebenso ist davon auszugehen, dass der Abschluss befristeter Arbeitsverhältnisse acht Jahre hindurch bei einem/einer LehrerIn an einer Privatschule oder bei einem/einer Lehrbeauftragten in einem Dienstverhältnis zu einer Fachhochschule unzulässig wäre, selbst wenn die Tätigkeit ausschließlich in der Lehre besteht.

Dieser Erweiterung der Abschlussmöglichkeiten von befristeten Arbeitsverträgen in den Sonderfällen steht aber eine Einschränkung bei den sonstigen nicht in § 109 Abs 2 UG genannten Fällen gegenüber. Diese Einschränkung

⁷ Vgl OGH 22.9.1953, Arb 5823; VwGH 15.6.1954, Arb 6055; OGH 22.11.1963, Arb 7715; OGH 14.9.1982, DRdA 1985, 126 mit Bespr v *Walter Pfeil*; OGH 6.7.1998, RdW 1999, 95; OGH 10.2.1999, ZAS 2000, 149 mit Bespr v *Gert-Peter Reissner*; OGH 22.5.2002, RdW 2003, 37; *Günther Löschnigg, Arbeitsrecht*¹⁰ (2003), 210 ff; *Franz Marhold/ Michael Friedrich, Österreichisches Arbeitsrecht* (2006), 56 ff.

⁸ *Walter Schrammel* in Mayer, UG 2002, Erl V.1 zu § 109; *Wolfgang Kozak, Zur Anrechnung von Vorvertragszeiten bei Kettenbefristungen nach dem Universitätsgesetz 2002, DRdA 2006, 504.*

⁹ *Sabine Kiesel-Szontagh, Kettenarbeitsverträge im Bereich des wissenschaftlichen Universitätspersonals zulässig?*, *ecolex* 2007, 365.

hat ihre Wurzeln im öffentlichen Dienstrecht, das jahrzehntelang das Dienstrecht der Universitäten geprägt hat und das in gewissen Relikten den Wechsel in das private Arbeitsrecht überdauert hat. Eindeutig ist vor allem der Wortlaut des § 109 UG, dessen Abs 1 nicht isoliert gelesen werden darf. Bei isolierter Betrachtung des § 109 Abs 1 UG könnte diese Bestimmung tatsächlich dahingehend ausgelegt werden, dass eine Befristung maximal sechs Jahre betragen darf, dass aber weitere Befristungen bei sachlicher Rechtfertigung möglich sind. Ein derartiges Verständnis schließt jedoch Abs 2 aus, wenn er klarstellt, dass eine mehrmalige unmittelbar aufeinander folgende Befristung „nur“ in den ausdrücklich erwähnten Fällen erlaubt ist. Ein Versehen des Gesetzgebers bzw eine verdeckte Lücke im Gesetz kann dem UG in diesem Zusammenhang nicht unterstellt werden. Dieses „nur“ in § 109 Abs 2 kann auch nicht mit einer gewissen Privilegierung der Universität beim Abschluss befristeter Dienstverhältnisse (s oben) entkräftet werden¹⁰.

Der gesamte Aufbau des § 109 UG weist darauf hin, dass gerade nicht parallel zur Aneinanderreihung von Befristungen in den Fällen des Abs 2 weitere Aneinanderreihungen in sonstigen Fällen zulässig sind: nach Abs 1 werden einmalige Befristungen zeitmäßig begrenzt, in Abs 2 erster Satz wird zum Ausdruck gebracht, dass die mehrmalige aufeinander folgende Befristung nur unter den taxativ angeführten Voraussetzungen erlaubt ist und Abs 2 zweiter Satz beschränkt schließlich die genannten Befristungen in Hinblick auf ihre Gesamtdauer. Dieser systematische Aufbau lässt für eine weiterreichende Zulässigkeit von Kettenverträgen keinen Raum. Die sachliche Rechtfertigung für die Aneinanderreihung wird erschöpfend im Abs 2 normiert¹¹.

Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Materialien, wonach nur in „besonders begründeten Ausnahmefällen die Aneinanderreihung von befristeten Arbeitsverhältnissen zur vollrechtsfähigen Universität bis zu einer bestimmten Gesamtdauer zulässig sein“ soll¹² und diese begründeten Ausnahmefälle ausnahmslos in § 109 Abs 2 UG aufgezählt sind.

Zu einer Klarstellung hat letztlich die Entstehungsgeschichte des Universitätsrechts-Änderungsgesetzes 2009 geführt.

Die Regierungsvorlage sah noch eine gewisse Erweiterung zum Abschluss von Kettendienstverträgen vor. § 109 Abs 2 UG sollte in der Neufassung lauten: „Eine mehrmalige unmittelbar aufeinander folgende Befristung ist nur bei besonderer sachlicher Rechtfertigung zulässig, insbesondere bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die im Rahmen von Drittmittelprojekten oder Forschungsprojekten beschäftigt werden, bei ausschließlich in der Lehre verwendetem Personal sowie bei Ersatzkräften zulässig. Die Gesamtdauer solcher unmittelbar aufeinanderfolgender Arbeitsverhältnisse einer Arbeitnehmerin oder eines Arbeitnehmers darf zehn Jahre, im Fall der Teilzeitbeschäftigung zwölf Jahre nicht überschreiten.“¹³. Mit dieser Formulierung wurde zum Ausdruck gebracht, dass das UG in der bisherigen Fassung selbst bei einer besonderen sachlichen Rechtfertigung, die nicht explizit in § 109 Abs 2 enthalten ist, die Aneinanderreihung von Befristungen nicht zugelassen hat. Anderenfalls wäre eine Novellierung in diesem Sinn nicht erforderlich gewesen. Nach Befassung des Wissenschaftsausschusses wurde die beabsichtigte Gesetzesänderung wiederum zurückgenommen. Der letztlich am 9.7.2009 im Nationalrat verabschiedete Text des Universitätsrechts-Änderungsgesetzes 2009 beließ § 109 Abs 2 erster Satz UG unverändert. Damit stellt der Gesetzgeber klar, dass eine „beliebige“ sachliche Rechtfertigung für die Zulässigkeit von Kettendienstverträgen iSd § 109 Abs 2 1. Satz **nicht genügt**.

Sonstige Gründe (Erprobung des/der ArbeitnehmerIn, Erreichen besonderer Qualifikationskriterien wie Doktorat oder Habilitation, überwiegendes Eigeninteresse des/der ArbeitnehmerIn) vermögen damit eine Aneinanderreihung befristeter Verträge nicht zu rechtfertigen. Insbesondere zur Qualifikationsprüfung hat es die Universität in der Hand, durch die Länge der Erstbefristung sicherzustellen, dass eine entsprechende Beurteilung des/der ArbeitnehmerIn erfolgen kann. Ein gewisser Spielraum zum Abschluss weiterer Befristungen ergibt sich aber aus dem Hinweis in Abs 2 des § 109, dass nur die mehrmalige „unmittelbare“ aufeinander folgende Befristung beschränkt möglich ist (vgl 6.1.).

¹⁰ So nämlich *Kiesel-Szontagh*, Kettenarbeitsverträge im Bereich des wissenschaftlichen Universitätspersonals zulässig?, *ecolex* 2007, 365, derzufolge dem § 109 Abs 2 „offenkundig nur solche (wiederholte) Befristungen unterliegen, denen eine Gleichartigkeit von Tätigkeiten und Funktionen innewohnt“.

¹¹ Im Ergebnis ebenso *Michaela Windisch-Graetz*, Die Beschäftigtengruppen nach dem UG 2002 – Probleme der Personalüberleitung, und *Gert-Peter Reissner*, Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung von Arbeitsverträgen an Universitäten – Befristungen, Konkurrenzklauseln und Ausbildungskostenklauseln, beide in *Reissner/Tinhofer* (Hrsg) in *Das neue Universitätsarbeitsrecht* (2007), 12 bzw 48; *Jürgen Dumpelnik*, *Universitätsarbeitsrecht* (2008), 83.

¹² 1134 Beil StenProt NR XXI.GP, 100.

¹³ 225 Beil StenProt NR XXIV.GP, 60 (im Zusammenhang mit der „Textgegenüberstellung“).

Sehr wohl spricht die sachliche Rechtfertigung für den durch das Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009 neu eingeführten Sonderfall eine Rolle. Eine über die 6- bzw 8-Jahres-Grenze hinaus gehende einmalige Befristung (s 6.3.) bedarf explizit einer sachlichen Rechtfertigung. Welche Gründe für die sachliche Rechtfertigung herangezogen werden können, zählt § 109 Abs 2 UG nur beispielhaft auf: Fortführung oder Fertigstellung von Forschungsprojekten und Publikationen. Die demonstrative Aufzählung in § 109 Abs 2 UG impliziert, dass auch andere Gründe mit vergleichbarem Rechtfertigungsgrad maßgeblich sein können (zB bevorstehende Pensionierung eines/einer chronisch kranken MitarbeiterIn, der in den letzten Jahren immer wieder von der Ersatzkraft vertreten wurde).

5.2. Ausnahmen vom Kettenvertragsverbot

5.2.1. ProjektmitarbeiterInnen

Ausgenommen vom Verbot der Aneinanderreihung befristeter Arbeitsverhältnisse sind jene MitarbeiterInnen der Universität, „die im Rahmen von Drittmittelprojekten oder Forschungsprojekten beschäftigt werden“. Mit dem Hinweis auf Forschungsprojekte sollen offensichtlich zwei unterschiedliche Bereiche angesprochen werden. Gemeinsames Kriterium beider Bereiche ist der Projektbezug. Schon nach allgemeinem Sprachgebrauch handelt es sich bei Projekten um in sich geschlossene Einheiten, Arbeiten oder Aufträge und nicht um Tätigkeiten und Leistungen auf unbestimmte Zeit. Dieses Verständnis entspricht der Zielsetzung des § 109 UG. Durch die Geschlossenheit des Projektes wird der sachlich gerechtfertigte Zusammenhang mit der zeitlichen Begrenzung der hierfür notwendigen Rechtsverhältnisse hergestellt. Auf unbestimmte Dauer ausgelegte Tätigkeiten von Universitätseinrichtungen (zB laufende pathologische Befundungen, Digitalisierungsarbeiten in einer Universitätsbibliothek, laufende Prüfungen des Zustandes von Gewässern, Wäldern etc, laufende Beobachtung der Arbeitsmarktsituation einer Region) fallen nicht unter die Ausnahmeregelung des § 109 Abs 2 UG, selbst wenn diese Leistungen ausschließlich von dritter Seite finanziert werden. In diesem Zusammenhang fällt im Übrigen die Inhomogenität der Materialien besonders auf. Während § 109 der Regierungsvorlage zum UG¹⁴ ebenso wie der letztendlich beschlossene Gesetzestext von „Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die im Rahmen von Drittmittelprojekten oder Forschungsprojekten beschäftigt werden“ spricht, gehen die Erläuterungen¹⁵ offensichtlich von einer anderen Formulierung aus. Ein sachlicher Grund iS des § 109 UG soll nämlich dann gegeben sein, wenn

„die Mitarbeiterin oder der Mitarbeiter aus Drittmitteln bezahlt und entsprechend der Zweckbestimmung dieser Mittel beschäftigt wird“. In dieser Definition findet sich weder der Begriff „Projekt“ noch die Ergänzung von über den Drittmittelbereich hinausgehenden Forschungsprojekten.

Drittmittelprojekte sind nicht auf die wissenschaftliche Forschung bzw auf die Entwicklung und Erschließung der Künste beschränkt. Sie können sich ebenso auf die universitäre Lehre erstrecken (zB drittmittelfinanzierte Universitätslehrgänge) und – wenn dies von den Aufgaben der Universität iSd § 3 UG gedeckt ist – auch den nicht-wissenschaftlichen Bereich erfassen.

Aus dem Umstand, dass das UG nicht nur Drittmittelprojekte nennt, sondern Forschungsprojekte *expressis verbis* ergänzend erwähnt, kann *e contrario* geschlossen werden, dass auch solche Projekte dem Ausnahmetatbestand des § 109 Abs 2 UG unterliegen, die nicht ausschließlich aus Drittmitteln finanziert sind¹⁶. Die finanzielle Grundlage kann bei Forschungsprojekten teilweise oder gänzlich im universitären Globalbudget liegen. Innerhalb des Globalbudgets wird aber ein eigenes Projektbudget bzw ein spezifischer Budgetrahmen als Indiz für ein eigenständiges Forschungsprojekt iS des § 109 UG zu verlangen sein.

Bei Drittmittelprojekten iSd § 109 Abs 2 UG, die nicht nur Forschungszwecken dienen, werden hinsichtlich der Fremdfinanzierung strenge Kriterien heranzuziehen sein. In diesem Zusammenhang ist zu fordern, dass das Projekt ausschließlich aus Mitteln der Forschungsförderung oder aus Zuwendungen Dritter finanziert wird. Analog zu § 26 Abs 2 UG wird für die Inanspruchnahme von Personal und Sachmitteln der Universität voller Kostenersatz an die Universität zu leisten sein. Keine so strengen Maßstäbe wird man allerdings bei der Umlegung von Fixkosten auf das für das Projekt eingesetzte Universitätspersonal oder bei kalkulatorischen Kosten (zB der internen Personalverrechnung für die ProjektmitarbeiterInnen) anlegen können. Auch wenn derartige Kosten dem Projekt nicht angelastet werden, werden die Begünstigungen des § 109 Abs 2 UG zum Tragen kommen.

Vielfach kommt es bei der Durchführung von Drittmittel- und Forschungsprojekten nicht zur zum Einsatz von wissenschaftlichem und künstlerischem, sondern auch von allgemeinem Universitätspersonal. Sowohl der Wortlaut des § 109 Abs 2 UG als auch die Zwecksetzung der Bestimmung lassen erkennen, dass das allgemeine Universi-

¹⁴ 1134 Beil StenProt NR XXI.GP, 49.

¹⁵ 1134 Beil StenProt NR XXI.GP, 100.

¹⁶ AA *Dumpelnik*, *Universitätsarbeitsrecht* (2008), 80, der keine Unterscheidung trifft und stets auf § 26 UG verweist.

tätspersonal von der gesetzlichen Ausnahmeregelung erfasst sein soll.

5.2.2. Lehrpersonal

Eine Aneinanderreihung befristeter Arbeitsverhältnisse zur Universität ist auch im Fall des „ausschließlich in der Lehre verwendeten Personals“ zulässig. Der Hinweis auf die Lehre sollte eigentlich in einem Gesetz wie dem UG eine hinreichende Abgrenzung darstellen. Bei näherer Betrachtung ist dies keineswegs so klar, da vielfach Diskrepanzen zwischen den organisationsrechtlichen und personalrechtlichen Bestimmungen erkennbar sind. So ist etwa die Universität gem § 1 UG berufen, der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, der Entwicklung und der Erschließung der Künste sowie der Lehre der Kunst zu dienen. Dies deckt sich auch mit der Aufgabenstellung in § 3 UG. Die Lehre wird in diesem Zusammenhang stets umfassend in dem Sinn verstanden, dass nicht nur die Abhaltung der Lehrveranstaltungen an sich, sondern die gesamte Durchführung der Studien der Universität obliegt. Ein solches Verständnis der Lehre enthielt auch das UOG 1993. So sah etwa die Verfassungsbestimmung des § 4a Abs 1 UOG 1993 eine Ermächtigung für die Universitäten vor, mit anderen Rechtsträgern über die Zusammenarbeit „auf dem Gebiet der Lehre“ Vereinbarungen abzuschließen. „Die betreffenden Studien und Prüfungen“ sollten zur Gänze oder zum Teil auch außerhalb des österreichischen Staatsgebietes abgehalten werden können. Auch dieser Regelung zufolge war der Studienbetrieb integraler Bestandteil der Lehre. Die personalrechtlichen Vorschriften des BDG enthalten hingegen einen Lehrbegriff, der sich eher auf die Durchführung bzw Mitwirkung bei Lehrveranstaltungen beschränkt. In diesem Sinn werden Aufgaben der Universitätslehrer/innen in § 155 BDG mit Forschung (Entwicklung und Erschließung der Künste), Lehre und Prüfungstätigkeit, Betreuung der Studierenden, Heranbildung des wissenschaftlichen (künstlerischen) Nachwuchses sowie Organisations- und Verwaltungstätigkeit, Management und Mitwirkung bei Evaluierungsmaßnahmen umschrieben. Selbst wenn in dieser Umschreibung eine gewisse dienstgeberische Vorsicht zum Ausdruck kommt, zeigt sich sehr deutlich die Trennung zwischen Abhaltung von Lehrveranstaltungen (einschließlich Lehrveranstaltungsprüfungen) und Abnahme von Prüfungen (Diplomprüfungen, Rigorosen etc) losgelöst von allgemeiner Studierendenbetreuung und Betreuung von DiplomandInnen und DissertantInnen (zB § 165 Abs 1 Z 3 BDG). Im Gegensatz zum BDG knüpft

etwa § 97 UG wiederum am weiten Lehrbegriff an und spricht im Zusammenhang mit den Pflichten der UniversitätsprofessorInnen generell von „Lehre in ihrem Fachgebiet“. Daraus kann jedoch nicht geschlossen werden, dass innerhalb des UG stets von einem umfassenden Lehrbegriff auszugehen ist. Ein Gegenbeispiel findet sich in § 107 Abs 2 UG, wonach „bei der Besetzung von Stellen, die ausschließlich für Aufgaben in der Lehre und mit geringem Beschäftigungsausmaß (Lehrauftrag) vorgesehen sind“, von einer Ausschreibung abgesehen werden kann.^{16a} Lehre wird in diesem Zusammenhang mit den typischen Aufgaben im Rahmen eines Lehrauftrages gleichgesetzt. Im Ergebnis bedeutet dies, dass der Lehrbegriff im UG kein einheitlicher ist, sondern dass im Einzelfall entsprechend der Zwecksetzung der Norm konkrete Abgrenzungen erforderlich sind.

Sinn und Zweck der Ausnahmeregelung für ausschließlich in der Lehre beschäftigtes Personal besteht wohl in der Besonderheit des durch Lehrveranstaltungen geprägten Lehrbetriebs der Universitäten. Inhaltlich geht es damit vorrangig um Zusammenhänge mit Lehre im engeren Sinn, das heißt um die Abhaltung von Lehrveranstaltungen in den verschiedensten Formen und in den unterschiedlichsten Schwierigkeitsgraden und den damit verbundenen Eigentümlichkeiten, wie Erfordernissen betreffend Vor- und Nachbereitung, Abnahme von Prüfungen und Wiederholungsprüfungen, Lehrfreiheit, leistungs- und zielorientierte Elemente (Lehrveranstaltung als Einheit) etc. Zeitlich geht es darum, dass die Lehre semesterweise abgehalten wird und dadurch ein gewisser Rhythmus von Zeiten für Lehrveranstaltungen und lehrveranstaltungsfreie Zeiten (siehe § 52 UG) entsteht. Dieser zeitliche Aspekt wird durch Universitätslehrgänge, die gem § 56 UG nur ausnahmsweise während der lehrveranstaltungsfreien Zeit durchgeführt werden dürfen, verstärkt. Hierbei sind auch Lehrbeauftragte, Bundes- und VertragslehrerInnen im Hochschuldienst¹⁷, ExistenzlektorInnen, TutorInnen etc als historisch gewachsene Berufsbilder mit zu berücksichtigen. Sie prägen das Gesamtbild des universitären Lehrbetriebes. Die Gesetzesmaterialien betonen vor allem den quantitativen Aspekt: „Das notwendige Lehrveranstaltungsangebot ist wegen der sich ändernden studentischen Nachfrage, der Änderungen der Studienvorschriften und der Fluktuation des Lehrpersonals nicht konstant. Lehraufträge dienen der bedarfsorientierten Ergänzung des Lehrveranstaltungsangebots in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Die Be-

^{16a} Zu den Lehrbeauftragten s zuletzt *Günther Löschnigg*, Die arbeitsrechtliche Stellung der Universitätslektoren nach dem Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009, in FS Binder, 281.

¹⁷ Vgl OGH 25.6.2007, 9 ObA 139/06s.

schäftigungsdauer der Lehrbeauftragten hat sich daher an diesem **wechselnden Bedarf** zu orientieren¹⁸.

Eine Beschränkung des Begriffs der Lehre iSd § 109 UG auf den Fall der Lehrbeauftragten wäre jedoch unzulässig. Dies ergibt sich aus dem Vergleich des § 109 Abs 2 UG mit der Formulierung des § 107 Abs 2 Z 1 UG. Während § 107 Abs 2 Z 1 UG lediglich „Stellen, die ausschließlich für Aufgaben in der Lehre und mit geringem Stundenausmaß (Lehrauftrag) vorgesehen sind“, von der öffentlichen Ausschreibungspflicht ausnimmt, findet sich in der Ausnahmebestimmung des § 109 Abs 2 UG der wesentlich allgemeinere Begriff der Lehre.

Unter Lehre iSd § 109 Abs 2 UG sind grundsätzlich zu subsumieren:

- Abhaltung eigener Lehrveranstaltungen/Lehraufträge: Hierbei handelt es sich um die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Rahmen von universitären Studien und Lehrgängen (einschließlich der Lehrveranstaltungen in der Studieneingangs- und Orientierungsphase iSd § 66 UG). Die Abhaltung eigener Lehrveranstaltungen bildet zweifellos den Hauptanwendungsfall der Ausnahmeregelung. Der klassischen Lehrveranstaltung gleichzuhalten ist die unterrichtende Betreuung von Fernstudien iSd § 53 UG. Keineswegs mehr eindeutig ist, ob zum Beispiel sonstige Seminare, Kurse, Vorträge etc unter Lehre iSd § 109 UG subsumiert werden können. Universitäre Lehre wird untrennbar mit universitären Studien zusammenhängen. Als Abgrenzungskriterium für den Begriff der Lehre iSd § 109 UG kann daher die studienrechtliche Verankerung herangezogen werden.

Zur Durchführung eigener Lehre sind jedenfalls mit der Lehrveranstaltung verbundene Prüfungen, Evaluierungsmaßnahmen, Koordinierung mit anderen Lehrveranstaltungen sowie lehrveranstaltungsbezogene Studierendenverwaltung zu zählen.

- Mitwirkung an Lehrveranstaltungen im Sinne von Vorbereitung (Erstellen von Folien, Präsentationen, schriftlichen Unterlagen etc), Begleitung, Mithilfe (Hilfestellungen in der Lehrveranstaltung selbst) und Nachbereitung der Lehrveranstaltung: Gerade bei der Erstellung von Unterlagen werden die Grenzen vielfach verschwimmen, wenn es sich zB um Unterlagen handelt, die nicht auf eine konkrete Lehrveranstaltung beschränkt sind. So wird die Mitwirkung bei der Erstellung von Lehrbüchern, die auch an anderen Universitäten und

sonstigen Forschungs- und Bildungseinrichtungen Verwendung finden und vertrieben werden, nicht mehr unter die Ausnahmeregelung des UG fallen. Ein fachspezifisch konkreter Bezug zur Lehrveranstaltung muss vielmehr nachweisbar sein.

- Mitwirkung in der Lehrverwaltung: Lehrveranstaltungen sind regelmäßig mit einem gewissen Verwaltungsaufwand verbunden (Aufnahme und Benachrichtigung der Studierenden, E-mail-Verkehr mit den LehrveranstaltungsteilnehmerInnen, Organisation der Lehrräume, Labors, Organisation von Exkursionen etc). Soweit die Lehrverwaltung einen unmittelbaren Zusammenhang mit einer oder mehreren konkreten Lehrveranstaltungen (auch von unterschiedlichen Lehrenden) aufweist, wird sie unter Lehre iSd § 109 UG subsumiert werden können. Fehlt dieser unmittelbare Bezug zu einzelnen Lehrveranstaltungen und kann vielmehr von allgemeiner Studierenden- und Studienverwaltung gesprochen werden (zB bei MitarbeiterInnen einer Studien- und Prüfungsabteilung, bei für Studienangelegenheiten zuständigen DekanatsmitarbeiterInnen oder bei StudierendenkoordinatorInnen eines Institutes) kommt die gesetzliche Ausnahmeregelung nicht mehr zum Tragen.
- Mitwirkung bei Prüfungen und wissenschaftlichen Arbeiten: Die Problematik bei Prüfungen stellt sich in ähnlicher Weise wie bei der Mitwirkung an Lehrveranstaltungen. Sofern Prüfungen und schriftliche Arbeiten (Seminararbeiten, Bachelorarbeiten etc) in direktem Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen stehen, wird die Mitwirkung bzw mitwirkende Beurteilung der Lehre iSd § 109 UG zuzurechnen sein. E contrario ist die Mitwirkung bzw Vorkorrektur von schriftlichen Diplomprüfungen, Fachprüfungen etc, die losgelöst von Lehrveranstaltungen im Studienplan vorgesehen sind, ebenso wie die mitwirkende Betreuung von Diplomarbeiten und Dissertationen der Lehre nicht zurechenbar.

Keine Unterscheidung trifft § 109 UG im Zusammenhang mit dem Lehrbegriff zwischen wissenschaftlichem und allgemeinem Universitätspersonal. Der überwiegende Teil der der Lehre zugeordneten Aufgaben kommt jedoch ohnehin nur für wissenschaftliche und künstlerische MitarbeiterInnen in Frage. Vereinzelt werden aber auch bei gewissen Lehrveranstaltungen (zB in Labors, bei Freilandpraktika, Mikroskopieseminaren) Tätigkeiten nichtwissenschaftlichen Charakters erbracht. Arbeitsverträge mit derart nichtwis-

¹⁸ 1134 Beil StenProt NR XXI.GP, 100.

senschaftlichen, aber lehreveranstaltungsbezogenen Inhalten sind gleichfalls von der Ausnahme nach § 109 UG erfasst¹⁹.

Im Zusammenhang mit dem Begriff der Lehre ist zu beachten, dass durch das Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009 eine spezifische Definition der **nebenberuflich Lehrenden** eingeführt wurde. § 100 Abs 4 UG idF BGBl 81/2009 umschreibt sie als Personen, die ausschließlich in der Lehre tätig sind, nicht mehr als vier Semesterstunden lehren und nachweislich einer anderen vollen Sozialversicherungspflicht auf Grund von Einkünften im Ausmaß von mindestens 60% der Höchstbeitragsgrundlage gem § 108 ASVG unterliegen. Diese nebenberuflich Lehrenden stehen gem § 100 Abs 5 UG in einem freien Dienstverhältnis zur Universität. Auf sie kommt § 109 UG daher generell nicht mehr zur Anwendung. Dennoch handelt es sich um universitäre Lehre. (Ausschließliche) Mitwirkung an dieser Lehre (siehe oben) von Personen mit einem Arbeitsverhältnis zur Universität würde daher sehr wohl in den Anwendungsbereich des § 109 UG fallen.

5.2.3. Ersatzkräfte

Erleichterungen beim Abschluss befristeter Arbeitsverträge von Ersatzkräften sind weder dem Arbeitsrecht noch dem öffentlichen Dienstrecht fremd. So werden Befristungen als zulässig angesehen, wenn sie an ein objektiv bestimmbares Ereignis anknüpfen, dessen zukünftiger Eintritt zum Zeitpunkt der Vereinbarung feststeht²⁰. Dementsprechend hat die Rechtsprechung die Einstellung bis zur Beendigung der Karenz einer Arbeitnehmerin²¹ ebenso akzeptiert wie eine Befristung für die krankheitsbedingte Abwesenheit eines Arbeitnehmers²². Das VBG nimmt in § 4a Abs 2 Vertragsbedienstete, die „nur zur Vertretung aufgenommen“ werden, vom strengen Aneinanderreihungsverbot des § 4 Abs 4 VBG aus²³. Sonderbestimmungen sah auch das universitäre Personalrecht vor. Gem § 51 Abs 3 Z 2 VBG konnten etwa vollzeitbeschäftigte VertragsassistentInnen „für die Dauer eines Karenzurlaubes oder einer anderen Abwesenheit“ aufgenommen werden.

Die Notwendigkeit einer Ausnahme für Ersatzarbeitskräfte anerkennt das UG in § 109 Abs 2. Ersatzarbeitskräfte iSd Bestimmung sind ArbeitnehmerInnen, die zur Vertretung

anderer MitarbeiterInnen aufgenommen werden. Der Grund für den Vertretungsfall ist irrelevant. Typische Fälle wären längere Krankheiten, Elternkarenz, Erholungs- und Sonderurlaube, Freistellungen gem § 160 BDG, Suspendierungen, vorübergehende Dienstzuteilungen und Versetzungen, Abwesenheiten aufgrund von Auslandsaufenthalten, besondere Funktionen etc. Der Begriff der **Vertretung** impliziert aber den **vorübergehenden Charakter** der Abwesenheit.

Eine Ersatzkraft kann auch die Vertretung von zwei oder mehreren ArbeitnehmerInnen innehaben. Ebenso kann die Vertretung von MitarbeiterInnen zeitlich hintereinander in ein und demselben Dienstverhältnis erfolgen. Der innere Zusammenhang zu den einzelnen Arbeitsplätzen und zu den zu ersetzenden ArbeitnehmerInnen darf jedoch nicht verloren gehen. Dies wäre etwa bei sog „SpringerInnen“ der Fall, die ohne bestimmten Bezug zu konkreten ArbeitnehmerInnen und Arbeitsplätzen zur beliebigen Vertretung aufgenommen werden.

Von einer Ersatzarbeitskraft kann auch dann noch gesprochen werden, wenn sich das ersetzende Arbeitsverhältnis mit dem zu ersetzenden Arbeitsverhältnis zeitlich überlappt und dies sachlich begründet ist. Erforderlich sind solche Überschneidungen vielfach zur Einschulung von Ersatzarbeitskräften²⁴ (zB bei Freistellungen oder Karenzierungen, wenn die Absenz von ArbeitnehmerInnen planbar ist). Im Zusammenhang mit Abschlussarbeiten kann es gleichfalls zu zeitlichen Überschneidungen kommen, ohne dass der Charakter der Ersatztätigkeit verloren geht. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Befristungsabrede diese Tätigkeit noch beinhaltet und keine schlüssige Vereinbarung eines unbefristeten Arbeitsverhältnisses angenommen werden kann.

Abgesehen von diesen Sonderfällen müssen sich Ausmaß und Aufgabenbereiche des/der abwesenden StelleninhaberIn und der Ersatzkraft im Wesentlichen decken²⁵. So liegt keine Ersatztätigkeit iSd § 109 Abs 2 UG vor, wenn ein/e wissenschaftliche/r MitarbeiterIn zur Vertretung eines/einer abwesenden administrativen MitarbeiterIn aufgenommen wird und wissenschaftliche Aufgaben erfüllt. Aufgrund der Umgehungsabsicht fallen solche „Vertretungen“ nicht unter die Begünstigung des § 109 Abs 2 UG, sodass jede Verlängerung bzw neuerliche Befristung zum Entstehen eines unbefristeten Arbeitsverhältnisses führt.

¹⁹ AA eher Schrammel in Mayer, Erl IV.2. zu § 109; Gert-Peter Reissner in Reissner/Tinhofer (Hrsg), 51; Dumpelnik, Universitätsarbeitsrecht (2008), 81.

²⁰ Vgl zB Löschnigg, Arbeitsrecht¹⁰ (2003), 210.

²¹ OGH 25.2.1958, SozM I A/a, 27; s aber auch die Bedenken des OGH in der E v 3.4.2008, ARD 5872/3/2008.

²² OGH 23.2.1971, Arb 8843.

²³ S etwa OGH 25.2.1998, ZAS 1998, Judblg 34.

²⁴ Vgl hierzu auch OGH 5.4.1960, SozM I D 261.

²⁵ Vgl Reissner in Reissner/Tinhofer (Hrsg), 51.

Ein gleiches Qualifikationsniveau muss nicht gegeben sein. Werden etwa für eine/n karenzierte/n UniversitätsprofessorIn zwei halbbeschäftigte AssistentInnen ohne Doktorat aufgenommen, handelt es sich dennoch um Ersatzkräfte.

Die Ausnahmeregelung für Ersatarbeitskräfte in § 109 Abs 2 UG kommt sowohl für das wissenschaftliche als auch für das nichtwissenschaftliche Universitätspersonal zum Tragen. Gegenteiliges lässt sich weder aus dem Wortlaut noch aus dem Zweck der Bestimmung ableiten.

6. Zeitliche Lücken und zeitliche Grenzen

6.1. „Neuerliche Erstanstellung“ nach zeitlicher Unterbrechung

Eine enge Interpretation des § 109 Abs 1 UG würde zum Ergebnis führen, dass ein befristetes Arbeitsverhältnis ein zweites Arbeitsverhältnis zur Universität für die gesamte Lebenszeit des/der ArbeitnehmerIn ausschließt. Ein derart enges Verständnis der Norm wird mit der Zielsetzung der Bestimmung nicht in Einklang zu bringen sein. Die Wertungen, die im Zusammenhang mit der Zusammenrechnung befristeter Dienstverhältnisse nach § 109 Abs 2 UG in Anlehnung an die Kettenvertragsjudikatur getroffen werden (s 6.2.), können auf die Frage einer „neuerlichen Erstanstellung“ übertragen werden.

Die Betonung liegt hierbei aber auf der Übertragung von Wertungen und nicht von Ergebnissen in Hinblick etwa auf die zeitliche Grenze von Lehraufträgen. Während davon ausgegangen werden kann, dass eine Unterbrechung von einem Semester grundsätzlich zu keiner Zusammenrechnung der Arbeitsverhältnisse von LektorInnen führt, würde eine Lücke von einem Semester eher nicht ausreichen, um nach einer unterbrochenen Lehrtätigkeit von 8 Jahren wieder von einer Neuanstellung/Erstanstellung ausgehen zu können. In diesem Fall wäre wiederum der Zeitraum von 8 Jahren in Relation zur Lücke zu setzen. Hierbei wäre auch zu berücksichtigen, ob nicht vor den 8 Jahren bereits befristete Arbeitsverhältnisse eingegangen wurden.

6.2. „Unmittelbare“ Aneinanderreihung

Unmittelbar bedeutet grundsätzlich ohne zeitliche Unterbrechung. In Anlehnung an das allgemeine Kettendienstvertragsrecht ist jedoch davon auszugehen, dass § 109 UG in diesem Punkt nicht eng am Wortlaut, sondern offen zu interpretieren ist, sodass auch durch eine gewisse zeitliche Unterbrechung die Begründung eines unzulässigen Kettendienstverhältnisses bei Vorliegen eines inhaltlichen Zusammenhangs zwischen den Arbeitsverhältnissen nicht ausgeschlossen wird²⁶. Die Zulässigkeit einer neuerlichen Befristung ist daher im Einzelfall zu beurteilen, wobei es eines beweglichen Systems sowohl die Dauer der Unterbrechungen als auch die Dauer der Beschäftigungsphasen sowie die Zahl der Aneinanderreihungen zu berücksichtigen sind²⁷. So wurde etwa die jeweils zweimonatige Unterbrechung der Arbeitsverhältnisse im Publikumsdienst der Wiener Volksoper²⁸ ebenso als einheitliches Dienstverhältnis angesehen wie die jeweils dreimonatige Unterbrechung des Arbeitsverhältnisses der Billeteurin eines auf den Schulbetrieb abgestimmten Kinder- und Jugendtheaters²⁹. Auch die Unterbrechung von LehrerInnendienstverhältnissen während der Schulferien verhindert nicht das Entstehen eines unzulässigen Kettendienstverhältnisses³⁰. Zulässig ist die Aneinanderreihung befristeter Arbeitsverhältnisse hingegen in traditionellen Saisonbetrieben, in denen die Schließung des Betriebes auf von dem/der ArbeitgeberIn nicht beeinflussbaren Faktoren beruht, da die mit der Annahme eines unbefristeten Arbeitsverhältnisses verbundene Beschäftigungsverpflichtung dem/der ArbeitgeberIn für die Dauer der „toten Saison“ nicht zugemutet werden kann³¹. Ebenso liegt kein unzulässiges Kettendienstverhältnis vor, wenn die Dauer der Unterbrechungszeiten bei weitem die der Beschäftigung übersteigt³². Diese Wertungen werden grundsätzlich auf die Bestimmung des § 109 Abs 2 UG übertragen werden können.

Unter Berücksichtigung der Judikatur zum Kettendienstvertrag und in Hinblick auf die Gliederung des universitären Studienbetriebes in Semester wird davon auszugehen sein,

²⁶ Vgl. *Reissner* in *Reissner/Tinhofer* (Hrsg.), 54; *Schrammel* in *Mayer*, Erl II.2 zu § 109.

²⁷ OGH 6.7.1998, Arb 11.753.

²⁸ OGH 25.5.1994, Arb 11.199.

²⁹ OGH 10.4.2008, *ecolex* 2008/279.

³⁰ OGH 22.4.1969, Arb 8611.

³¹ OGH 25.6.1998, Arb 11.746; s aber auch OLG Wien 25.4.2007, ARD 58/5/2008.

³² OGH 6.7.1998, Arb 11.753.

dass eine Unterbrechung im Ausmaß eines Semesters ausreichend ist, um eine Zusammenrechnung von Arbeitsverhältnissen zu vermeiden. Die befristete Beschäftigung in jedem Winter- oder in jedem Sommersemester wäre damit zulässig. Ein derartiges Modell entspricht durchaus dem klassischen Saisonvertrag. Als zeitlicher Richtwert für die Unterbrechung können sechs Monate angesehen werden. Die 6-Monats-Grenze wird eher beim allgemeinen Universitätspersonal, die Grenze des Semesters (mit einer auch etwas unter sechs Monaten liegenden Dauer) wird eher beim wissenschaftlichen Universitätspersonal heranzuziehen sein.

6.3. Zeitliche Höchstgrenzen gem

§ 109 Abs 2 UG

§ 109 Abs 2 UG unterscheidet in Bezug auf die höchstzulässige Gesamtdauer der Aneinanderreihung befristeter Arbeitsverhältnisse zwischen Vollzeitbeschäftigung und Teilzeitbeschäftigung. Während Teilzeitarbeitsverhältnisse grundsätzlich bis zu einer Gesamtdauer von acht Jahren aneinander gereiht werden dürfen, ist dies bei Vollzeitarbeitsverhältnissen nur bis zu einer Dauer von insgesamt sechs Jahren zulässig.

Auch wenn die Lücken zwischen den einzelnen Befristungen ein so geringes Ausmaß aufweisen, dass noch von „unmittelbar“ aufeinanderfolgenden Arbeitsverhältnissen auszugehen ist (vgl 6.2.), werden diese zeitlichen Lücken bei den Maximalgrenzen dennoch nicht zu berücksichtigen sein. Unter „Gesamtdauer“ wird eher die Dauer der Arbeitsverhältnisse an sich (ohne Hinzuzählung der Lücken) zu verstehen sein.

Dienstverhinderungen, Freistellungen, Karenzierungen etc, dh Zeiten, in denen nicht gearbeitet wird, das Arbeitsverhältnis dem Grunde nach aber besteht, sind für die zeitlichen Höchstgrenzen hingegen zu beachten.

Durch das Universitätsrechts-ÄnderungsG 2009 wird die Möglichkeit geschaffen, die zeitlichen Grenzen noch weiter hinauszuschieben: Eine über die Sechs- bzw Acht-Jahres-Grenze hinausgehende einmalige Verlängerung bis zu insgesamt zehn Jahren (bei Teilzeitarbeit bis zu zwölf Jahren) ist bei sachlicher Rechtfertigung zulässig. Hervorzuheben ist, dass die Überschreitung der Sechs- bzw Acht-Jahres-Grenze nur durch einen einzigen Arbeitsvertrag möglich ist.

Beispiel: Am Ende einer Kette von Teilzeitbeschäftigungen (Mitarbeit an Drittmittelprojekten) wird zur Beendigung des letzten laufenden Projektes ein weiterer Vertrag (vom 1.1.2010 bis 30.06.2010) vereinbart. Auf Grund unvorhergesehener Umstände verschiebt sich der Abschluss des Projekts auf den 15.8.2010. Trotz sachlicher Rechtfertigung und Einhaltung der zeitlichen Obergrenze (von zwölf Jahren) wäre ein weiterer befristeter Arbeitsvertrag von 1.7. bis 15.8.2010 unzulässig.

Der über die Sechs- bzw Acht-Jahres-Grenze hinausreichende Vertrag muss nicht exakt am Ende der Sechs- bzw Acht-Jahres-Grenze beginnen. Wenn zB nach einer Beschäftigungsdauer von 5 ½ Jahren (Vollzeit) klar ist, dass das Forschungsprojekt noch eineinhalb Jahre dauern wird, dann wäre auch nach 5 ½ Jahren ein weiterer befristeter Arbeitsvertrag bis zum Projektende (dh bis zum Ende des 7. Jahres) möglich.

Voraussetzung für die Zulässigkeit der **einmaligen Überschreitung** der Sechs- bzw Acht-Jahres-Grenze ist stets die **sachliche Rechtfertigung** der neuerlichen Befristung (vgl hierzu 5.1).

6.4. Höchstgrenzen in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß

Wechselt ein/e ArbeitnehmerIn zwischen Voll- und Teilzeitarbeitsverhältnissen, dann stellt sich die Frage, in welcher Form die unterschiedlichen zeitlichen Höchstgrenzen von sechs und zehn bzw von acht und zwölf Jahren zu berücksichtigen sind. Mehrere Lösungen sind denkbar. So könnte etwa jene zeitliche Grenze herangezogen werden, die der überwiegenden Dauer der Teil- oder Vollbeschäftigung entspricht. Auch in diesem Fall einer Teilzeitproblematik³³ wird man aber am ehesten mit der Pro-Rata-Temporis-Regel ein sachgerechtes Ergebnis erzielen können, dh die höchstzulässige Beschäftigungsdauer ist entsprechend der Voll- und Teilzeitphasen zu ermitteln³⁴.

Setzt man die allgemeine Maximaldauer für „Vollzeitbefristungen“ (sechs Jahre) zur Maximaldauer für „Teilzeitbefristungen“ (acht Jahre) in Relation, kommt man zu einer Verhältniszahl (Umrechnungsfaktor) von 3/4 bzw 4/3. Hierbei kann zur Ermittlung der maximalen Gesamtbefristung in Vollzeit- oder Teilzeitäquivalenten gerechnet werden.

³³ Zu Teilzeit und Pro-Rata-Temporis-Regel vgl etwa EuGH 24.4.2008, C-55/07 und C-56/07.

³⁴ Ebenso *Schrammel* in Mayer, Erl II.3 zu § 109.

Beispiel 1 (gerechnet in Vollzeitäquivalenten, dh gerechnet mit Maximalbefristung von sechs Jahren):

Teilzeit (in Monaten)	Vollzeit (in Monaten)	Maximale Restzeit (in Monaten)
6 12	24	
18 Monate x 3/4 = 13,5	24	
	Gesamt zurückgelegte Monate (VZÄ) 37,5	Verbleibende Monate (VZÄ) 34,5
72 Monate bzw 6 Jahre		

Beispiel 2 (gerechnet in Teilzeitäquivalenten, dh gerechnet mit Maximalbefristung von acht Jahren):

Teilzeit (in Monaten)	Vollzeit (in Monaten)	Maximale Restzeit (in Monaten)
6 12 6	12 12	
24	24 x 4/3 = 32	
Gesamt zurückgelegte Monate (TZÄ) 56		Verbleibende Monate (TZÄ) 40
96 Monate bzw 8 Jahre		

Die in obigen Beispielen errechnete Restzeit kann – gewichtet mit dem jeweiligen Umrechnungsfaktor – wiederum beliebig in Voll- und Teilzeitdienstverhältnisse aufgeteilt werden.

Mitunter wird während eines Teilzeitarbeitsverhältnisses (zB 20 Stunden Ersatzkraft) ein zweites Arbeitsverhältnis (zB 20 Stunden für ein Drittmittelprojekt einer anderen Organisationseinheit) eingegangen³⁵ oder das Arbeitsverhältnis für eine gleichfalls nach § 109 UG begünstigte Tä-

tigkeit auf 40 Stunden aufgestockt. In diesen Fällen sind jene Zeiträume, für die in Summe die 40 Stunden Grenze erreicht wird, als Vollzeitarbeitsverhältnisse zu rechnen.

Als Vollzeitarbeit sind Zeiten auch dann zu werten, wenn zwar eine Teilzeitbeschäftigung vereinbart war, auf Grund von Mehrstunden aber im Durchschnitt regelmäßig 40 Stunden/Woche gearbeitet wurde.

Dass § 109 UG in Bezug auf die höchstzulässige Beschäftigungsdauer lediglich zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung unterscheidet und kein konkretes Beschäftigungsausmaß benennt, ist insofern problematisch, als das Beschäftigungsausmaß im Arbeitsvertrag frei vereinbart werden kann und bei einer gesetzlichen Normalarbeitszeit von 40 Stunden/Woche (§ 110 Abs 2a UG; § 3 Abs 1 AZG) ein Beschäftigungsausmaß von 35 Stunden ebenso als Teilzeitarbeit angesehen werden muss wie eine geringfügige Beschäftigung im Ausmaß von acht Stunden/Woche. Bei einer Beschäftigung von 39 Stunden/Woche könnten Arbeitsverhältnisse bis zu acht bzw zwölf Jahren, bei einer Beschäftigung von 40 Stunden/Woche hingegen nur bis zu sechs bzw zehn Jahren kombiniert werden. De lege ferenda wäre über eine derartige Wertung durchaus zu diskutieren. De lege lata ist § 109 UG diesbezüglich jedoch eindeutig. Auch mit der Definition der Teilzeitarbeit in § 19d Abs 1 AZG wird im Wesentlichen derselbe Weg beschritten. Im Fall einer 39 Stunden-Woche wird man daher nicht von einer Umgehung des § 109 UG sprechen können. Für den Gesetzgeber wäre es ein Leichtes gewesen, sich einer anderen Begriffsbildung zu bedienen.

7. Kombinationen begünstigter und nicht begünstigter Beschäftigungen

Insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Universitätspersonals entspricht es der Praxis an den Universitäten, dass sich ArbeitnehmerInnen, die sich bereits im Rahmen von Drittmittelprojekten bewährt haben, auf ausgeschriebene AssistentInnenstellen bewerben und als Bestqualifizierte in ein nach § 109 UG nicht begünstigtes Arbeitsverhältnis übernommen werden sollen. Ebenso besteht häufig der Wunsch, StudienassistentInnen³⁶ bzw studentische MitarbeiterInnen³⁷ nach Abschluss des Diplom- oder Magisterstudiums als UniversitätsassistentInnen weiter zu beschäftigen. Im Regelfall ist jedoch in keinem dieser Fälle

³⁵ Zur Zulässigkeit eines weiteren Arbeitsverhältnisses vgl *Günther Löschnigg*, Zulässigkeit mehrerer Arbeitsverhältnisse zur Universität und Höchstgrenzen der Arbeitszeit, UNILEX 2005, H 1-2, 17.

³⁶ Allg hiezu *Günther Löschnigg*, StudienassistentIn – Berufsbild und rechtliche Implikation, UNILEX 2007, H 1-2, 3; s auch zur Überleitung in das UG § 122 Abs 2 Z 7 UG.

³⁷ Der Universitäten-KV verwendet anstelle des bisherigen Begriffs StudienassistentIn die Bezeichnung Studentische/r Mitarbeiter/in.

beabsichtigt, ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit zu begründen. Besonders virulent wird etwa das Problem, wenn ein/e wissenschaftliche/r MitarbeiterIn im Anschluss an sein/ihr Arbeitsverhältnis einen Lehrauftrag erhält und dieser Lehrauftrag ebenfalls im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses³⁸ abgewickelt wird.

Erfolgt ein derartiger Wechsel von einer gem § 109 Abs 2 UG nicht begünstigten Beschäftigung, etwa einer AssistentInnenstelle im Rahmen des Globalbudgets, auf eine gem § 109 Abs 2 UG begünstigte Beschäftigung, zB im Rahmen eines Lehrauftrages, oder umgekehrt, ist unklar, ob dadurch ein unzulässiges Kettendienstverhältnis begründet wird. Zu beachten ist, dass die dienstrechtlichen Vorläuferbestimmungen zum UG erheblich längere befristete Beschäftigungsphasen³⁹ vorsahen, um die Eignung von MitarbeiterInnen für eine wissenschaftliche Karriere zu prüfen. Das UG verlangt von den Universitäten, dass entsprechende Entscheidungen wesentlich früher oder im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses auf unbestimmte Zeit getroffen werden. Die Unzulässigkeit der Aneinanderreihung befristeter Arbeitsverhältnisse sollte das Risiko der prekären Vertragsgestaltung abschwächen. Die besonderen Zweckbestimmungen des § 109 UG bilden generelle Ausnahmen von diesen Überlegungen. Sie bergen die unwiderlegliche Vermutung der Rechtfertigung der Befristung in sich. Dieser Zweck geht auch nicht verloren, wenn sich ein anderes motiviertes Dienstverhältnis zur Universität dazwischen schiebt. Prävaliert der „begünstigte“ Zweck, dann wird die Kombination von nach § 109 Abs 2 UG begünstigten Arbeitsverhältnissen mit sonstigen Arbeitsverhältnissen zulässig sein.

Lässt man die einmalige Kombination von befristeten Arbeitsverhältnissen mit besonderer Zweckbestimmung und sonstigen befristeten Arbeitsverhältnissen zu, dann wird auch die mehrfache Kombination derartiger Befristungen zu akzeptieren sein. Wurde etwa ein Arbeitsverhältnis zur Universität mit besonderer Zweckwidmung zwischen zwei sonstigen Arbeitsverhältnissen vereinbart, führt dies bei ausreichend langer Dauer dazu, dass keine unmittelbar aufeinander folgende Befristung der Arbeitsverhältnisse ohne besondere Zweckwidmung vorliegt.

Geht man davon aus, dass ausnahmsweise parallel ein zweites Arbeitsverhältnis zur Universität abgeschlossen

werden kann⁴⁰, dann kommt es zu zeitlichen Überlappungen der beiden Arbeitsverhältnisse. Handelt es sich in einem Fall um ein Arbeitsverhältnis mit besonderer Zweckwidmung und im anderen Fall um ein normales Arbeitsverhältnis, dann hebt die besondere Zweckwidmung des einen Arbeitsverhältnisses die generelle Kettendienstvertragsproblematik nicht auf.

Beispiel: Ein Arbeitsverhältnis mit 20 Stunden/Woche wird für den Zeitraum von 1. März bis 30. Juni vereinbart. Aufgrund eines Drittmittelprojektes einer anderen Organisationseinheit kommt es zum Abschluss eines zweiten Arbeitsverhältnisses für denselben Zeitraum. – Wird vom 1. Juli bis 31. Dezember ein Arbeitsverhältnis ohne besondere Zweckwidmung abgeschlossen, liegt ein unzulässiger Kettendienstvertrag vor.

Auch im Fall einer Kombination von begünstigten und nicht begünstigten Beschäftigungszeiten sind die zeitlichen Höchstgrenzen (s unter 6.3.) zu beachten. Scheidet also ein/e vollzeitbeschäftigte/r wissenschaftliche/r MitarbeiterIn nach sechsjähriger Tätigkeit aus, kann er/sie im Anschluss daran auch nicht mehr in ein nach § 109 Abs 2 UG begünstigtes befristetes Arbeitsverhältnis, etwa als Lehrbeauftragte/r oder als Mitarbeiter/in im Rahmen eines Drittmittelprojektes aufgenommen werden. Lag hingegen stets eine Teilbeschäftigung vor, ist zumindest eine begünstigte Beschäftigung im Rahmen befristeter Arbeitsverhältnisse bis zum Erreichen der höchstzulässigen Gesamtdauer von acht Jahren zulässig. Bei sachlicher Rechtfertigung iSd § 109 Abs 2 UG käme eine einmalige Verlängerung bis zur Zehn- bzw Zwölf-Jahresgrenze in Frage.

8. Vor dem 1.1.2004 begründete Arbeitsverhältnisse

Übergangsregelungen darüber, wie vor dem 1.1.2004 eingegangene befristete Arbeitsverhältnisse zur Universität nach den Bestimmungen des § 109 UG zu beurteilen sind, trifft das UG nicht. Je nach Rechtsgrundlage des ersten Beschäftigungsverhältnisses stellt sich daher die Frage, wie sich die Befristungsbeschränkungen des VBG bzw die allgemeinen Regelungen über die Zulässigkeit von Kettenarbeitsverhältnissen in Übergangsfällen zu den in § 109 UG getroffenen Regelungen verhalten.

³⁸ Zur Rechtsnatur von Lehraufträgen vgl *Andreas Gerhartl*, Dienstnehmereigenschaft bei Lehrtätigkeit, ASoK 2009, 27.

³⁹ Vgl zB § 6 Hochschulassistentengesetz 1962, wonach eine befristete Beschäftigung von Universitäts(Hochschul)-assistentInnen bis zu einer Gesamtverwendungsdauer von 14 Jahren zulässig war.

⁴⁰ Vgl *Löschnigg*, Zulässigkeit mehrerer Arbeitsverhältnisse zur Universität und Höchstgrenzen der Arbeitszeit, UNILEX 1-2/2005, 17; ders, Der Arbeitsvertrag – Abgrenzung, Kombination und Mehrfachabschluss, in Resch (Hrsg), Abhängiger Arbeitsvertrag versus Selbständigkeit (2006) 15.

Durch die Entscheidungen OGH 25.6.2007, 9 Ob A 139/06s⁴¹ sowie OGH 14.10.2008, 8 Ob A 1/08t⁴² wurde nunmehr geklärt, dass die nach dem Inkrafttreten des UG vereinbarte Verlängerung eines noch nach den Bestimmungen des VBG begründeten Arbeitsverhältnisses nach § 109 UG und nicht nach den Befristungsbeschränkungen des § 4 VBG zu beurteilen ist. Ganz allgemein stellt der OGH in diesem Zusammenhang fest, dass die Begründung eines weiteren Arbeitsverhältnisses nach dem 31.12.2003 im Anschluss an ein gem § 126 Abs 4 UG auf die Universität übergeleitetes Dienstverhältnis nur noch auf Grundlage des Dauerrechts und zu dessen Bedingungen stattfinden kann. Dabei sei es irrelevant, ob die Parteien die getroffene Vereinbarung als „Verlängerung“ bezeichnen⁴³.

Im Bereich der zwischen Oktober 2001 und Dezember 2003 aufgenommenen AssistentInnen gem §§ 49I ff VBG führt dies grundsätzlich zu dem Ergebnis, dass sie nach Auslaufen ihres gem § 126 UG übergeleiteten Arbeitsverhältnisses in dieser Funktion an der selben Universität nur noch im Rahmen eines unbefristeten Arbeitsverhältnisses beschäftigt werden dürfen. Eine befristete Weiterbeschäftigung ist in dieser Konstellation lediglich im Fall einer gem § 109 Abs 2 UG begünstigten Tätigkeit zulässig, wobei auch hier die Dauer des in das UG hinüberreichenden Dienstverhältnisses für die höchstzulässige Gesamtdauer gem § 109 Abs 2 UG zu berücksichtigen ist⁴⁴ (s hiezu unter 7.).

Eine Ausnahme ist bei jenen AssistentInnen iSd § 49I VBG gegeben, die auf Grund besonderer gesetzlicher Zulassung in ein weiteres befristetes Arbeitsverhältnis übernommen wurden. Konkret geht es um die Arbeitsverträge im Anschluss an ein Dienstverhältnis als UniversitätsassistentIn gem § 175 BDG bzw als VertragsassistentIn gem § 51 VBG. AssistentInnen iS dieser Bestimmungen, deren zeitlich befristetes Dienstverhältnis spätestens am 31.8.2005 endete, konnten auf Antrag in ein auf vier Jahre befristetes Dienstverhältnis als AssistentIn gem § 49I VBG übernommen werden (§ 175a Abs 1 BDG bzw § 52 Abs 10 VBG). Voraussetzung war insb ein für die in Verwendung in Betracht

kommendes Doktorat und ein entsprechender Verwendungserfolg. Diese mit der Dienstrechtsnovelle BGBl I 87/2001 geschaffene Möglichkeit wurde auch durch das Inkrafttreten des UG nicht beseitigt. Dies wird vor allem dadurch deutlich, dass § 175a Abs 4 BDG anordnet, dass auf Übernahmen iSd § 175a Abs 1 BDG mit Wirksamkeit vom 1.1.2004 die Bestimmung des § 126 UG sinngemäß Anwendung findet. Damit bringt der Gesetzgeber zum Ausdruck, dass das neue Arbeitsverhältnis mit der Universität so zustande kommt, als wäre zuvor schon eine Übernahme in ein Vertragsbedienstetenverhältnis erfolgt. Eine mit § 175a Abs 4 BDG vergleichbare Bestimmung fehlt im VBG. Dies ist aber nicht weiter verwunderlich, da das Arbeitsverhältnis von VertragsassistentInnen zum Stichtag ohnedies gem § 126 UG auf die Universität übergegangen ist. Das UG hat sowohl § 175a BDG als auch § 52 Abs 10 VBG unverändert belassen und damit klar zum Ausdruck gebracht, dass bei Vorliegen der gesetzlichen Voraussetzungen (ausnahmsweise) ein weiteres befristetes Arbeitsverhältnis abgeschlossen werden kann. § 175a BDG und § 52 Abs 10 VBG gehen als lege speciales den Bestimmungen des § 109 UG vor⁴⁵. Ein Versehen des Gesetzgebers kann ausgeschlossen werden, wenn in § 175a Abs 4 die Regelung des § 126 UG *expressis verbis* aufgenommen wurde.

Wissenschaftliche MitarbeiterInnen in Ausbildung gem §§ 6ff UniAbgG stehen gem § 6 Abs 3 UniAbgG iVm § 133 UG nicht in einem Arbeitsverhältnis, sondern in einem Ausbildungsverhältnis zur Universität. Da die personalrechtlichen Bestimmungen des UG und damit insb auch § 109 UG jedoch lediglich auf Arbeitsverhältnisse Anwendung finden, ist eine neuerliche Aufnahme früherer Wissenschaftlicher MitarbeiterInnen in Ausbildung in ein befristetes Arbeitsverhältnis zur selben Universität nach § 109 UG zulässig⁴⁶. Auch sind die Zeiten eines Ausbildungsverhältnisses gem §§ 6 ff UniAbgG nicht für die gem § 109 Abs 2 UG zulässige Höchstdauer befristeter Arbeitsverhältnisse zu berücksichtigen. *Kozak*⁴⁷ verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass dieses Ergebnis auch den Vorgaben der RL 1999/70/EG entspricht, die es den Mitgliedstaaten ermöglicht, Berufsausbildungsverhältnisse und Arbeitsver-

⁴¹ OGH 25.6.2007, infas 2007, A 74 = *ecolex* 2007, 373.

⁴² OGH 14.10.2008, infas 2009, A 17 = *ecolex* 2009, 56.

⁴³ OGH 25.6.2007, infas 2007, A 74 = *ecolex* 2007, 373.

⁴⁴ Vgl auch *Reissner* in *Reissner/Tinhofer* (Hrsg), 60; *Windisch-Graetz*, in *Reissner/Tinhofer* (Hrsg), 13.

⁴⁵ Vgl auch *Pfeil*, *Übergangsprobleme des Personalrechts nach UG 2002*, *zFhr* 2004, 10; *Reissner* in *Reissner/Tinhofer* (Hrsg), 59.

⁴⁶ Vgl auch *Pfeil*, *Übergangsprobleme des Personalrechts nach UG 2002*, *zFhr* 2004, 9; *Reissner* in *Reissner/Tinhofer* (Hrsg), 57.

⁴⁷ *Kozak*, *Zur Anrechnung von Vorvertragszeiten bei Kettenbefristungen nach dem Universitätsgesetz 2002*, *DRdA* 2006, 504.

hältnisse, die im Rahmen eines besonderen öffentlichen Ausgliederungs-, Eingliederungs- oder Umschulungsprogrammes abgeschlossen wurden, von der Geltung der Richtlinie auszunehmen. In diesen Fällen kam es auch zum Stichtag 1.1.2004 zu keinem DienstgeberInnenwechsel. Dienstgeber blieb der Bund, der die MitarbeiterInnen an die Universität überlassen hat (vgl auch unter 2.)

Ebenso wie Zeiten einer Beschäftigung als Wissenschaftliche/r MitarbeiterIn in Ausbildung gem §§ 6 ff UniAbgG sind auch Zeiten eines Lehrauftrages nach den Bestimmungen des UniAbgG nach § 109 Abs 2 UG nicht zu berücksichtigen, da auch durch die Übernahme eines remunerierten Lehrauftrages gem § 2 Abs 3 UniAbgG ausdrücklich kein Arbeitsverhältnis begründet wurde⁴⁸.

9. Rechtsfolgen eines Verstoßes gegen § 109 UG

Gem § 109 Abs 1 UG können Arbeitsverhältnisse auf bestimmte Zeit „bei sonstiger Rechtsunwirksamkeit des Arbeitsverhältnisses auf höchstens sechs Jahre“ befristet werden. Längere Befristungen würden bei wörtlicher Interpretation zur Nichtigkeit des gesamten Arbeitsvertrages führen. Der Ausschussbericht (1224 BlgStenProt NR 21, GP 9), der allerdings zumeist den Wortlaut der Regierungsvorlage unreflektiert wiederholt, spricht gleichfalls davon, dass Arbeitsverträge, die für einen längeren Zeitraum abgeschlossen werden, „zur Gänze rechtsunwirksam“ sind.

Gem § 109 Abs 2 UG ist eine mehrmalige unmittelbar aufeinander folgende Befristung nur bei bestimmten Arbeitnehmergruppen (s oben) „zulässig“. Die Gesamtdauer solcher unmittelbar aufeinander folgenden Arbeitsverhältnisse eine/r ArbeitnehmerIn darf sechs bzw in besonders begründeten Fällen zehn Jahre, im Fall der Teilzeitbeschäftigung acht bzw in besonders begründeten zwölf Jahre nicht überschreiten. Im Gegensatz zu Abs 1 stellt Abs 2 leg cit nur die Unzulässigkeit gewisser Vertragskonstruktionen fest, nennt aber keine Sanktion. Da es stets um zeitliche Höchstgrenzen geht, die sich mit der Sechs-Jahres-Grenze des Abs 1 leg cit sogar teilweise decken, und die Zielsetzung der beiden Absätze ähnlich ist, könnte man auch von derselben Rechtsfolgenanordnung ausgehen. Dennoch

unterscheiden sowohl *Schramml*⁴⁹ als auch *Reissner*⁵⁰ und *Dumpelnik*⁵¹ sehr klar zwischen den Rechtsfolgen bei Verstößen gegen Abs 1 einerseits und Abs 2 andererseits.

Unter Berufung auf den Gesetzeswortlaut wird von den genannten Autoren die Auffassung vertreten, dass bei Nichteinhaltung der Sechs-Jahres-Frist nach Abs 1 eine Totalnichtigkeit des Arbeitsverhältnisses vorliegt⁵². *Reissner*⁵³ und *Dumpelnik*⁵⁴ gehen zumindest von einer relativen Nichtigkeit in dem Sinn, dass die Geltendmachung der Nichtigkeit nur von dem/der ArbeitnehmerIn und nicht von der Universität geltend gemacht werden kann, aus. Außerdem soll nach *Reissner* die Nichtigkeit nur ex nunc, dh mit Aufgriff derselben für die Zukunft, wirken. Dies mildert teilweise die nachteiligen Folgen für den/die ArbeitnehmerIn, bedeutet aber im Ergebnis, dass die Geltendmachung einer Schutznorm für den/die ArbeitnehmerIn durch den/die ArbeitnehmerIn dazu führt, dass der/die ArbeitnehmerIn (fast) sämtlicher arbeitsrechtlicher Schutzmechanismen verlustig geht. Eine derartige Lösung wird nicht nur sachlich inadäquat, sondern vor allem mit dem europarechtlichen Diskriminierungsverbot⁵⁵ in Widerspruch stehen.

Nichtigkeit des Arbeitsverhältnisses bedeutet jedenfalls, dass zumindest jene arbeitsrechtlichen Bestimmungen nicht zum Tragen kommen, die vom ArbeitnehmerInnenbegriff des Arbeitsvertragsrechts, dh von einem gültigen Arbeitsvertrag, ausgehen. Eine mit § 29 AuslBG vergleichbare Norm enthält das UG nicht, sodass vor allem hinsichtlich der Abgeltung der Dienstleistungen auf bereicherungsrechtliche Ansätze zurückgegriffen werden müsste. Auch eine Analogie zu § 29 AuslBG wäre ein gewisser Ausweg. Ein unmittelbarer Rückgriff auf gehaltsrechtliche Ansätze des VBG oder auf Mindestentgelte des Universitäten-KV, auf das Urlaubsrecht etc wäre aber im Fall einer Totalnichtigkeit ausgeschlossen. Damit stellt sich die Frage, ob § 109 UG nicht einen typischen Fall für eine teleologische Reduktion des Wortlautes darstellt. Ziel der Regelung ist die Vermeidung übermäßig langer Befristungen. Die Verpflichtung zur Einhaltung des § 109 UG trifft primär die Arbeitgeberin. Es liegt keine übergeordnete Zwecksetzung vor, die – wie zB der Schutz des inländischen Arbeits-

⁴⁸ Kozak, aao, DRdA 2006, 504.

⁴⁹ Schrammel in Mayer, Erl I.2 zu § 109.

⁵⁰ Reissner, in Reissner/Tinhofer (Hrsg), 53.

⁵¹ Dumpelnik, Universitätsarbeitsrecht (2008), 124.

⁵² Vgl hiezu auch OGH OGH 14.10.2008, 8 Ob A 1/08t, infas 2009, A 17, ecolx 20098, 56 im Zusammenhang mit der Nichtigkeit des Arbeitsverhältnisses wegen Verstoßes gegen die Berufungsbestimmungen für ProfessorInnen.

⁵³ Reissner, in Reissner/Tinhofer (Hrsg), 68.

⁵⁴ Dumpelnik, Universitätsarbeitsrecht (2008), 124.

⁵⁵ Vgl insb § 4 RL 1999/70/EG, ABl. Nr. L 175 v 10.7.1999, 43.

marktes im Fall des AuslBG – eine derart drastische Sanktion wie die Totalnichtigkeit des Arbeitsvertrages rechtfertigen würde. Es besteht weiters nicht die Gefahr, dass die Universität als Arbeitgeberin von einem/einer erstmals einzustellenden ArbeitnehmerIn diesbezüglich leicht übervorteilt werden könnte. Die schwächere Position hat zweifellos auch im UG der/die StellenwerberIn inne. Zu beachten ist außerdem, dass § 109 UG nicht nur für das wissenschaftliche und künstlerische, sondern ebenso für das allgemeine Universitätspersonal gilt. Die Sanktionen bei Verstößen gegen § 109 UG müssen daher eine gewisse sachlich gebotene Gleichmäßigkeit mit jenen bei unzulässigen Kettendienstverträgen aufweisen, will man eine verfassungsrechtlich gleichheitswidrige Rechtsfolgenanordnung vermeiden. Schließlich wäre nicht einzusehen, warum die Rechtsfolgenanordnung des Abs 1 und des Abs 2 von § 109 UG derart stark divergieren sollte. Die Rechtsunwirksamkeit des gesamten Arbeitsvertrages im Fall eines Verstoßes gegen § 109 Abs 2 UG wurde aber bisher nicht vertreten. Im Ergebnis wird man daher den Wortlaut des § 109 Abs 1 UG in Hinblick auf die „Rechtsunwirksamkeit des Arbeitsvertrages“ als Widerspruch zur inneren Zwecksetzung des UG, zur immanenten Teleologie der gesamten Arbeitsrechtsordnung und zum europarechtlichen Diskriminierungsverbot sehen müssen, der mittels teleologischer Reduktion⁵⁶ zu beseitigen ist. Ein Überschreiten der Sechsjahres-Frist gem § 109 Abs 1 UG wird daher nicht zur Totalnichtigkeit des Arbeitsverhältnisses, sondern zur **Teilnichtigkeit** der zu langen Befristung mit der Konsequenz führen, dass **von vornherein ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit** entsteht. Eine vertretbare Mittellösung wäre auch, die Nichtigkeitssanktion erst nach der zulässigen Dauer des Arbeitsverhältnisses anzusetzen. Damit käme man einerseits zu einem ordnungsgemäßen Arbeitsverhältnis innerhalb der gesetzlich vorgesehenen Maximalfrist und andererseits zur Rechtsunwirksamkeit des Rechtsverhältnisses nach der gesetzlich eingezogenen Obergrenze.

Hinsichtlich der Rechtsfolgen bei Nichteinhaltung des § 109 Abs 2 UG besteht Einhelligkeit: Liegt keiner der in § 109 Abs 2 UG aufgezählten Sonderfälle vor und werden dennoch unmittelbar aufeinander folgende befristete Arbeitsverträge abgeschlossen, dann werden die unzulässig

gen Kettendienstverträge mit dem Argument der Umgehung zwingender arbeitsrechtlicher Bestimmungen in ein Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit umgedeutet⁵⁷. Fraglich ist allerdings, ab welchen Zeitpunkt von einem unbefristeten Arbeitsverhältnis auszugehen ist. Entsteht das Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit erst mit Beginn des ersten rechtswidrig befristeten Arbeitsverhältnisses, dh mit jenem Dienstverhältnis, mit dem die Sechs- bzw Achtjahresfrist des § 109 Abs 2 UG überschritten wird⁵⁸ oder werden sämtliche Arbeitsverhältnisse, die einen inneren zeitlichen Zusammenhang aufweisen, dh auch die vor Erreichen der Zeitgrenze des § 109 UG zulässigerweise befristeten Arbeitsverhältnisse, zusammengerechnet? Entscheidend ist, ob man die Rechtswidrigkeit bzw die Umgehungsabsicht auf den letzten Vertrag beschränken kann oder ob nicht eine Gesamtbetrachtung sämtlicher Befristungen vorzunehmen ist. Übernimmt man die herrschende Ansicht zur allgemeinen Kettendienstvertragsproblematik⁵⁹, dann würde das Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit rückwirkend mit Beginn des ersten Arbeitsverhältnisses entstehen. In Anbetracht des Umstandes bzw der Voraussetzung, dass die Aneinanderreihung der befristeten, vor dem 1.1.2004 zustande gekommenen Arbeitsverhältnisse zulässig war, wird man aber nur das letzte vor dem Stichtag vereinbarte Arbeitsverhältnis einbeziehen können. Nur zu diesem letzten Arbeitsvertrag wird ein Rechtswidrigkeitszusammenhang hergestellt werden können.

Durch den rechtswidrigen Kettendienstvertrag kommt es zu einem Rechtsformenwechsel: aus dem ursprünglich zulässigen befristeten Arbeitsvertrag wird ein Arbeitsvertrag auf unbestimmte Zeit. Damit stellt sich die Frage, ob der/die ArbeitnehmerIn als ein nach § 126 UG übergeleitete/r Vertragsbedienstete/r anzusehen ist oder ob er/sie als neu-eingestellte/r Mitarbeiter/in nach Angestelltenrecht zu werten ist. Würde er/sie nämlich unter § 126 UG fallen, dann würde das VBG dynamisch als Inhalt des Arbeitsvertrages gelten, die Kündigungsbeschränkungen des VBG wären zu beachten und der Universitäten-KV käme nicht automatisch zur Anwendung. In der Entscheidung OGH 25.6.2007⁶⁰ weist das Höchstgericht bereits darauf hin, dass im Fall der Verlängerung/des Neuabschlusses eines Vertrages (nur) „das neue Dauerrecht – und damit auch

⁵⁶ Allg zur teleologischen Reduktion s *Claus-Wilhelm Canaris*, Die Feststellung von Lücken im Gesetz (1964), 82f; *Franz Bydliński*, Juristische Methodenlehre und Rechtsbegriff² (1991), 480f; *Karl Larenz/Claus-Wilhelm Canaris*, Methodenlehre der Rechtswissenschaft³ (1995), 210f; *Ferdinand Kerschner*, Wissenschaftliche Arbeitstechnik und Methodenlehre für Juristen⁵ (2006), 51f.

⁵⁷ Ebenso *Schrammel* in *Mayr*, Erl III.4 zu § 109 *Reissner*, in *Reissner/Tinhofer* (Hrsg), 48.

⁵⁸ So *Schrammel* in *Mayr*, Erl III.4 zu § 109; *Reissner* in *Reissner/Tinhofer* (Hrsg), 48.

⁵⁹ Vgl zB *Beatrix Karl*, in *Marhold/Burgstaller/Peyer* (Hrsg), *AngG*, RZ 68 zu § 19; s weiters *Barbara Trost* in *Löschnigg* (Hrsg), *AngG* (2007) Rz 47 zu § 19; *Nora Melzer-Azodanloo*, Aneinanderreihung von Arbeitsverhältnissen, *ASoK*, 1998, 297; zur Rechtsprechung s *Günther Löschnigg*, *DRdA* 2004, 156.

⁶⁰ OGH 25.6.2007, *infas* 2007, A 74 = *ecolx* 2007, 373.

§ 109 UG 2002 – anzuwenden ist“. Auch in der Entscheidung vom 14.10.2008⁶¹ setzt der OGH diese Auffassung um, wenn er die (neuen) Berufungsvorschriften des UG zur Begründung der Nichtigkeit des Arbeitsverhältnisses heranzieht. Man wird daher davon ausgehen können, dass das Höchstgericht auf das nur unter Heranziehung des § 109 UG, dh unter Heranziehung „neuen“ Rechts, unbefristete Arbeitsverhältnisse auch ausschließlich die „neuen“ arbeitsrechtlichen Bestimmungen zur Anwendung bringt. Dies bedeutet, dass der/die ArbeitnehmerIn aufgrund des unzulässigen Kettendienstvertrages in einem Arbeitsverhältnis auf unbestimmte Zeit steht, ab dem Zeitpunkt der rechtswidrigen Vertragsverlängerung/des rechtswidrigen Neuabschlusses aber wie ein/e neu eingestellte/r MitarbeiterIn zu behandeln ist. Insbesondere **unterliegt** er/sie **von vornherein** dem **Universitäten-KV** und verbleibt nicht im VBG (mit dem Recht in den Kollektivvertrag zu optieren).

Kommt es trotz zeitlicher Lücken zwischen den befristeten Arbeitsverhältnissen zu einer Zusammenrechnung, dann ist zu beachten, dass diese Lücken sowohl vom OGH⁶² als auch vom VwGH⁶³ als Karenzierung⁶⁴ gedeutet werden. Dies hat insb zur Konsequenz, dass dem/der ArbeitnehmerIn für diesen Zeitraum – in dem er/sie auch nicht gearbeitet hat – kein Entgelt zusteht, dass er/sie aber bis zu einer einmonatigen Lücke/Karenz weiterhin gem § 11 Abs 3 lit a ASVG pflichtversichert ist und ArbeitgeberInnen- und ArbeitnehmerInnenbeiträge vom fiktiven Entgelt selbst zu tragen hat.

Univ.-Prof. DDr. Günther Löschnigg
Institut für Universitätsrecht
Johannes Kepler Universität Linz
Institut für Arbeits- und Sozialrecht
Karl-Franzens-Universität Graz
guenther.loeschnigg@uni-graz.at

Mag. Claudia Rainer
Leiterin des Personalmanagements
Karl-Franzens-Universität Graz
cla.rainer@uni-graz.at

⁶¹ OGH 14.10.2008, infas 2009, A 17 = ecolex 20098, 56.

⁶² OGH 21.11.1990, wbl 1991, 198; OGH4.9.1996, DRdA 1997, 126 mit Bespr v *Helmut Ziehensack*.

⁶³ VwGH 23.4.2003, DRdA 2004, 151 m Bespr v *Löschnigg*.

⁶⁴ Allg zu Karenzierungen vlg va die Beiträge in Resch (Hrsg), *Karenzierung und Aussetzung des Arbeitsvertrages – arbeitsrechtliche und sozialrechtliche Fragen* (2002).

Diese Emeritierungsfeier ist guter Anlass, um in einer stimmigen Aufblende dem vielschichtigen und maßgeblichen Wirken von Professor Brünner auf nationaler und internationaler Ebene, insbesondere für die Wissenschaft, den Bildungssektor und die Politik, die gebührende Anerkennung zu zollen.

Christian Brünner hat Wissenschaft und Politik als seine Berufe mit Leidenschaft ausgeübt: nacheinander, nebeneinander und miteinander; in der Verpflichtung für die Wissenschaft, für Forschung und Lehre, für umfassende Bildungsfragen, letztlich für die "res publica". Sein Wunsch war es immer, zu „gestalten“: die Universität, die Bildungslandschaft, die Gesellschaft: als Hochschulfunktionär, Professor, Dekan, Rektor (1985–1989) und Vorsitzender der Rektorenkonferenz (1987–1989).

Einen Schwerpunkt der Wissenschafts- und Forschungstätigkeit Brünners auszuloten fällt schwer, angesichts der großen Bandbreite seiner Interessen. Als Rechtswissenschaftler hat er „Recht“ nie als geschlossenes System, als „closed shop“ begriffen, sondern dieses immer im Kontext der historischen, sozio-ökonomischen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen reflektiert. Diese Umfassendheit ist der schlagende Beweis, dass Brünner die Rechtswissenschaft nie allein systematisch-analytisch begriffen und dargestellt hat. Für ihn hatte und hat „Recht“ immer auch eine Steuerungsfunktion.

Christian Brünner hat nicht nur als Wissenschaftler und akademischer Lehrer seinen unverwechselbaren Beitrag zur heutigen Wissensgesellschaft geleistet, sondern er hat auch den Schritt in die aktive Politik gewagt. Er war Parlamentarier auf Bundes- und Landesebene und das für zwei verschiedene Parteien. Er war Präsident des Akademikerbundes und in vielen politischen Vor- und Nachdenkzirkeln dieser Republik präsent.

In seiner Zeit als aktiver Politiker hat er das UOG 1993 mit auf den Weg gebracht. Es war nicht zuletzt seinem Engagement zu verdanken, dass darin die Kontrollinstrumente, Instrumente zur Frauenförderung bedeutend ausgebaut und erstmals universitäre Managementstrukturen eingeführt wurden.

Darf ein Gelehrter keine Kompromisse schließen? Muss ein Politiker immer Kompromisse schließen? Jedenfalls wurde Christian Brünner das Parteikorsett zu eng. Die politische Rhetorik folgt nämlich anderen Regeln als die wissenschaftliche: Die wissenschaftliche Äußerung appelliert nicht an ein Gefühl, sondern richtet sich nach dem Verstand. Sie weckt nicht Emotionen, will nicht Sympathie oder Identifikation, sondern gibt Gründe und hofft, dass der andere sie versteht und nachvollziehen könne. Mit andern Worten: Wissenschaft argumentiert.

Emeritierung – das Wort leitet sich vom Verb ‚emerere‘ ab: ‚sich einen Anspruch zu erwerben‘. Professor Brünner hat sich über Jahrzehnte den Anspruch eines Öffners, Gestalters, aber auch eines Grenzgängers erworben. Graz, die Steiermark und Österreich wären arm ohne Öffner, Gestalter und Grenzgänger wie Christian Brünner.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Beatrix Karl
Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung

Professur oder (r)aus? Widersprüche der Personalpolitik an Universitäten

Susanne Pernicka

Einleitung

Wenn in der gegenwärtigen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft von Tendenzen der Individualisierung, Desorganisation (Lash/Urry 1987, Offe 1985) und Entsolidarisierung (Baethge 1991; Zoll 1996) die Rede ist, dann können WissenschaftlerInnen wohl als Prototyp dieser Entwicklungen herangezogen werden. Hochqualifiziert und problemlösungsorientiert, individualistisch und einem permanenten Wettbewerb um aussichtsreiche Ideen und Konzepte mit ihren „Peers“ ausgesetzt, gelten WissenschaftlerInnen als kaum kollektiv organisierbare Beschäftigtengruppe. Erfolg und damit eine Laufbahn- oder Dauerstelle im universitären Wissenschaftssystem werden als Ergebnis großen persönlichen Einsatzes und individueller Begabung wahrgenommen, etwaige strukturelle Hindernisse häufig als Unzulänglichkeiten des/der Einzelnen uminterpretiert. Dies gilt solange, als zumindest ein Teil der eigenen Alterskohorte universitäre Karriere machen kann. Spätestens seit der Dienstrechtsnovelle 2001, dem Universitätsgesetz 2002 (Novelle 2009), der Einführung des privaten Arbeitsrechtes und der teilweise sehr restriktiven Auslegung dieser Gesetze durch die Universitätsleitungen ist aber selbst Letzteres nicht mehr garantiert. Und auch der seit 1.10.2009 geltende Kollektivvertrag dürfte die Situation nur partiell entschärfen. Prekäre Arbeitsbedingungen, mangelnde Laufbahnperspektiven und persönliche Abhängigkeiten prägen vor allem in jenen akademischen Disziplinen das Bild, in denen Exit-Optionen aus dem Feld mit großen Einbußen an Wissenskapital und Einkommen verbunden sind (z.B. Geistes- und Sozialwissenschaften). Jüngste Versuche des (selbst-)organisierten Widerstands (z.B. Zukunft der Wissenschaft; Plattform für Drittmittelangestellte; IG Externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen) sind Ausdruck eines neuen kollektiven Selbstverständnisses - zumindest eines Teils der WissenschaftlerInnen. Mangelnde Mobilisierungs- und Durchsetzungsfähigkeit, fehlende öffentliche Aufmerksamkeit und (berechtigte?) Berührungsgängste zu traditionellen Formen der Vertretung (Gewerkschaft, Uni-

versitätslehrerInnenverband (ULV), Professorenverband (UPV); Betriebsrat) trüben allerdings die Hoffnungen auf eine nachhaltige Interessenorganisation und -durchsetzung.

Wodurch werden die Bereitschaft und Fähigkeit zur kollektiven Interessenartikulation von WissenschaftlerInnen bestimmt? Auf welche individuellen und kollektiven Machressourcen können sich WissenschaftlerInnen stützen? Und welchen Einfluss haben die genannten Reformen auf deren Durchsetzungsfähigkeit? Diese und weitere Fragen wurden in einem Forschungsprojekt¹ adressiert, das an der Universität Wien in Kooperation mit Management Austria (KM-A) von 2007-2009 durchgeführt und durch den Österreichischen Forschungsförderungsfonds (FWF) finanziert wurde. Für die Untersuchung an den Universitäten wurden acht Beschäftigte und fünf BetriebsrätInnen an der Universität Wien und an der TU Wien interviewt, sowie 602 Fragebögen (Online-Survey) von Beschäftigten und BetriebsrätInnen an allen österreichischen Universitäten in den Bereichen Sozialwissenschaften sowie Natur- und Technikwissenschaften ausgewertet.

Problemhintergrund

Der in Europa in den 1980er Jahren einsetzende Trend in Richtung Managementlogik (Seeböck 2002, 22) bzw. New Public Management an den Universitäten folgte die österreichische Gesetzgebung mit den Reformen des Universitätsorganisationsgesetzes (UOG) im Jahr 1993 und des Universitätsgesetzes (UG) 2002. Damit wurde die akademische Selbststeuerung zunehmend durch die Organisationsprinzipien bzw. Steuerungslogiken Markt und Hierarchie ersetzt. Die Universitäten erhielten institutionelle Autonomie in Form voller Rechtsfähigkeit sowie in Personal- und Budgetfragen und die Kompetenzen des Universitätsmanagements wurden drastisch gestärkt. Gleichzeitig kam es zu erheblichen Abstrichen im universitären Mitbestimmungsmodell (Sandner 2006, 280). Das Rektorat (Rektor/in und die Vizer-

¹ Nähere Informationen zu dem Forschungsprojekt sind der Homepage www.knowledgework.co.at und der aktuellen Buchpublikation Pernicka, S., A. Lasofsky-Blahut, M. Kofranek und A. Reichel (2010), *Wissensarbeiter organisieren. Perspektiven kollektiver Interessenvertretung*. Berlin: Edition Sigma zu entnehmen.

ektoren/innen) genießt als Kollegialorgan nunmehr extensive Rechte bei der Leitung der Universität. Die Transformation der vormals staatlich verwalteten Universitäten in eigenständige, vollrechtsfähige juristische Personen des öffentlichen Rechts mit betriebswirtschaftlicher Organisationsform führte darüber hinaus dazu, dass das Arbeitsverfassungsgesetz und die damit verbundenen Regelungen zur kollektiven Mitbestimmung zur Anwendung gelangen. Auf dieser Grundlage wurden Ende des Jahres 2004 Betriebsräte als Organe der Mitbestimmung an den österreichischen Universitäten installiert, die die bisherige Form der öffentlich rechtlichen Belegschaftsvertretung (Dienststellenausschuss, s. Legat 2009) weitgehend ablösen (Eckardstein/Kohnlechner 2007, 5). Das UG 2002 sieht darüber hinaus vor, dass den Universitäten erstmals die Kollektivvertragsfähigkeit zukommt. Der zwischen dem Dachverband der Universitäten als Arbeitgebervertreter und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) verhandelte Kollektivvertrag ist mit 1. Oktober 2009 in Kraft getreten.

Die genannten Universitätsreformen haben dazu geführt, dass eine sehr heterogene Beschäftigungsstruktur entstanden ist, die sich aus AssistentInnen ohne universitäre Laufbahnperspektive, befristet beschäftigten, durch Drittmittel finanzierten ForscherInnen und einer abnehmenden Anzahl unbefristeter (Beamten-)Stellen im Mittelbau und auf ProfessorInnenebene zusammensetzt. Mit dem Kollektivvertrag werden zwar neue unbefristete Laufbahnstellen und permanente Positionen ohne institutionell vorgesehene Karriereoptionen (Senior Scientist/Artist und Senior Lecturer) eingerichtet und dadurch die interne Arbeitsmarktsegmentierung etwas entschärft. Die Dualisierung des universitären Arbeitsmarkts, der Beschäftigtengruppen mit und ohne Laufbahnperspektive umfasst (s.u.), wird dadurch allerdings nicht aufgehoben. Darüber hinaus entspricht die Vergabepolitik von unbefristeten Stellen häufig nur bedingt einem Wettbewerbsverfahren der Exzellenz als vielmehr einer Kombination aus Managemententscheidungen (Rektorat weist Stellen zu; Dekanat trifft fakultätsstrategische Entscheidungen) und Glück, die richtige Person zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein. Der partielle Transfer von personalpolitischen Entscheidungen an die universitären Leitungsgremien hat überdies die Professoren- und Institutsebene nur vordergründig geschwächt. Die Universitäten weisen nach wie vor eine Organisationsstruktur auf, die hinsichtlich ihres Grades der Arbeitsteilung eher an eine Vielzahl von Handwerksbetrieben bzw. EinzelproduzentInnen – den ProfessorInnen – erinnert, denen MitarbeiterInnen zugeordnet sind, die hierarchisch unter ihnen stehen (Hefler 2008, 103f.). Diese Form der Arbeitsorganisation beeinflusst die persönlichen Laufbahnper-

spektiven, weil ProfessorInnen ihre (!) MitarbeiterInnen in das universitäre Feld einführen und für sie soziale Beziehungen erschließen helfen, die sich gegebenenfalls in akademisches Kapital (Publikationen, Teilnahmen an Konferenzen, Mitgliedschaften in wissenschaftlichen Vereinigungen, etc.) und eine entsprechende Karriere transformieren lassen oder eben nicht. Die Befristungen der Arbeitsverträge hat diese Abhängigkeiten noch verschärft, weil es sich, wie es ein befragter Betriebsrat ausdrückt, „kaum jemand leisten kann, wenn er im Dissertationsstadium ist, es sich mit seinem Chef zu verscherzen. [...] Also die sind wirklich in [...] gewisser Weise verklavt und halten den Mund und lassen sich quälen“.

Steuerungslogiken und Organisationsfähigkeit wissenschaftlicher Arbeit(skraft)

Die beschriebenen institutionellen und strukturellen Bedingungen an den Universitäten sind eng mit den ihnen zugrundeliegenden Steuerungslogiken wissenschaftlicher Arbeit verknüpft, die wiederum die Organisationsneigung der Beschäftigten beeinflussen. Um wissensintensive Arbeit zu steuern, unterscheiden wir prinzipiell zwei Formen, und zwar die Professionslogik und die Marktlogik (s. Tabelle 1). Eine weitere Form – die bürokratische Logik – spielt zwar eine vergleichsweise geringere Rolle, ist aber insbesondere an den Universitäten aufgrund der genannten Stärkung der Universitätsleitungen relevant (s.u.).

Die *Professionslogik* (Freidson 2004) kennzeichnet etwa die klassischen freien Berufe, aber auch wissenschaftliche Disziplinen. Die zugrundeliegenden Wissensinhalte sind theoretisch-abstrakte Konzepte, die zwar kontinuierlich weiterentwickelt werden aber immer auf Basis eines anerkannten Kanons an Wissen. Die Tätigkeit von Professionen wird überwiegend selbst gesteuert – ist zum Teil gesetzlich reguliert – und es wird über Eintrittsbedingungen, Statuspassagen, Laufbahnmodelle, etc. (also Insider/Outsider-Verhältnisse) durch die Mitglieder der Profession/wissenschaftlichen Disziplin selbst bestimmt. Professionen/wissenschaftliche Disziplinen sind daher Ausdruck und Ergebnis sozialer Schließungsprozesse (Weber 1980, 23, Parkin 2004a, 30). Unter sozialer Schließung versteht Max Weber den Prozess, durch den soziale Gemeinschaften Vorteile zu maximieren versuchen, indem sie den Zugang zu Privilegien und Erfolgchancen auf einen begrenzten Kreis von Auserwählten, etwa Habilitierten oder berufenen ProfessorInnen, einschränken. Dadurch entsteht eine Monopolisierung von sozialen und ökonomischen Chancen. Die Vereinigung in professionellen Organisationen, wissenschaftlichen Fachverbänden, etc. ist häufig eine machtpolitische

Tabelle 1: Idealtypische Steuerungslogiken von Wissen und hochqualifizierter Arbeit

	Professionslogik	Marktlogik	Bürokratische Logik
Wissensinhalte	Theoretisch-abstraktes Wissenssystem, das stetig weiterentwickelt wird – Professionen; wissenschaftliche Disziplinen	Neue Wissensprodukte und -prozesse, die je nach Kontext variieren – Wissensarbeit (z.B. Beratung, IT, außeruniv. Forschung)	Theoretisch-abstraktes Wissen und neue Wissensprodukte und -prozesse
Steuerungsformen bzw. Kontrolle über Wissen	Institutionalisierte Selbstregulation (häufig gesetzliche Regulierung)	Markt (Kundenbedürfnisse, Kontext, Preis, etc.)	Management; betriebliche Hierarchie
(Markt-)Zugang	Selbst- oder gesetzlich regulierte Ausbildung; definierte Statuspassagen (Dissertation, Habil., etc.)	Unbeschränkt und vielfältig, häufig durch akademische Aus- und Weiterbildung	Entscheidungen des Managements
Machtformen der Hochqualifizierten	Permanente (Markt)-Schließung (nur kollektiv erschließbar) z.B. Professionelle Organisationen, Kammern, wissenschaftliche Vereinigungen	Temporäre Schließung (individuell, z.B. Expertenstatus) oder Assoziative Macht (Organisationsmacht, z.B. Gewerkschaften)	Assoziative Macht (Organisationsmacht, z.B. Gewerkschaften, Selbstorganisation, etc.)

Voraussetzung um eine Profession/ Disziplin dauerhaft zu reproduzieren.

Demgegenüber reguliert die *Marktlogik* vor allem jene Formen wissensbasierter Arbeit, die man häufig als Wissensarbeit bezeichnet, und die insgesamt im Zunehmen begriffen sind. Dazu zählen Tätigkeiten, wie etwa Softwareprogrammierung, außeruniversitäre angewandte Forschung oder Beratung. Die zugrundeliegenden Wissensinhalte haben im Gegensatz zu den Professionen keine eindeutige abstrakt-theoretische Grundlage, das – häufig neu generierte – Wissen verändert sich vielmehr je nach Marktbedingungen, Kundenbedürfnissen, Kontext, etc. Der Zugang zu den Tätigkeitsbereichen ist kaum reguliert und der Wettbewerb kann – wenn überhaupt – nur durch temporäre Schließung reduziert werden. Wenn etwa eine Unternehmensberaterin oder ein Forscher in der angewandten außeruniversitären Forschung durch Spezialisierung einen Expertenstatus erlangt, dann vermittelt dieser ihr/ihm eine temporäre Machtposition gegenüber AuftraggeberIn oder MitkonkurrentInnen. Diese „Alleinstellung“ im Feld garantiert allerdings nur vorübergehend Vorteile (etwa bei der Einkommens- und Honorargestaltung, Auftragsakquise, etc.), und wird jederzeit von Neueintretenden in das Feld bedroht. Um die Konkurrenz zu minimieren, können neben individuellen Schließungsstrategien

auch Strategien der Organisationsmacht (kollektiv) verfolgt werden, die – unabhängig von der individuellen Machtposition – darauf abzielen, generelle Mindestniveaus durchzusetzen (z.B. Mindestgehälter).

In der Arbeitsforschung wird davon ausgegangen, dass die Arbeit in wissensintensiven Feldern immer seltener direkt-hierarchisch kontrolliert als vielmehr über Ergebniskontrolle, hohe Arbeitsautonomie und Institutionalisierung von Marktbeziehungen gesteuert wird. Insbesondere in Bezug auf die Universitäten spielt die *hierarchische Steuerungslogik* allerdings nach wie vor eine Rolle, insbesondere wenn es um Entscheidungen hinsichtlich der Beschäftigungsperspektiven oder Laufbahnoptionen geht.

Angewandt auf die derzeitige Situation an den Universitäten finden sich insb. Mischformen der genannten Idealtypen, die je nach Beschäftigtengruppe allerdings variieren und daher unterschiedliche Durchsetzungsmacht entfalten. Der bereits erwähnte duale universitäre Arbeitsmarkt umfasst demnach eine Gruppe I von Beschäftigten, denen eine dauerhafte Zugehörigkeit zur Universität eingeräumt wird (verbeamtete und unbefristete Beschäftigte) und eine Gruppe II, denen eine dauerhafte Beschäftigungsperspektive verwehrt wird (Befristungen in Ausnahmefällen für maximal 12 Jahre, nach UG 2009) (s. Tabelle 2).

keiten geworden ist. Die fehlende (Selbst-)Organisationsbereitschaft von WissenschaftlerInnen dürfte dennoch überwiegend auf die Hoffnung zurückzuführen sein, eine der wenigen Dauerstellen zu erhalten.

Die Rolle traditioneller Interessenvertretungen

Eine kollektive Organisierung (UniversitätslehrerInnenverband - ULV, Universitätsprofessorenverband - UPV, Selbstorganisation) oder ein Gewerkschaftsbeitritt werden von der befragten Gruppe befristeter Beschäftigter daher kaum in Erwägung gezogen, zumal einerseits dafür Kraft und Zeit fehlen und andererseits bestehende Organisationen (wie etwa die Gewerkschaft Öffentlicher Dienst = GÖD oder der Betriebsrat) als wenig effektiv und interessenpolitisch kaum relevant wahrgenommen werden. Obwohl auf Basis unserer Interviews mit Mitgliedern der betrieblichen und überbetrieblichen Personalvertretung sehr wohl eine Sensibilität mit dem Thema verortet werden kann, sind deren reale Handlungsmöglichkeiten im Einzelfall aufgrund der oben genannten Bedingungen tatsächlich eng begrenzt. Der Gewerkschaft ist es immerhin gelungen, einen Kollektivvertrag zu verhandeln, der die Befristungspolitik der universitären Personalführung allerdings nur teilweise außer Kraft setzen wird (siehe Interventionen des BMWF). In den mikropolitischen Kämpfen um die Frage wer, wann, welche Laufbahnstellen ausschreiben und vergeben darf, spielt der Betriebsrat (BR) wieder eine größere Rolle (z.B. an der Universität Graz: Mitwirkung des BR in sog. Personalentwicklungsbeiräten).

Aber auch jene zahlenmäßig abnehmende Gruppe von WissenschaftlerInnen der Gruppe I, die beamtet und damit unkündbar sind, weisen – abgesehen von einigen Ausnahmen – wenig Bereitschaft zu kollektivem Engagement auf. Mit zunehmendem Dienstalter dürfte die Wahrscheinlichkeit, Gewerkschaftsmitglied zu werden oder sich an den Betriebsrat zu wenden, zwar steigen, allerdings wird die Mitgliedschaft vor allem zweckrational, als individueller Vorteil (etwa bei früheren Definitivstellungen), interpretiert. Fragen zu Befristungen, zu Elternkarenz, sowie Konflikte auf dem Arbeitsplatz und in Verbindung mit Dienstpflichten stellen Hauptanliegen für eine Kontaktaufnahme dar.

Die Annahme, dass das Potenzial für manifeste Konflikte insgesamt zurückgegangen sei, da die zunehmend befristet Beschäftigten ohnehin das Unternehmen verlassen würden, wird durch den tatsächlichen Befund nicht bestätigt (Legat 2009). Dass die hohe Personalfuktuation als Begleiterscheinung der Dienstrechtsreform von manchen ProfessorInnen gutgeheißen und vor allem der Mittelbau

durch die Universitätsreform geschwächt wurde, ist ein offenes Geheimnis und dürfte ein weiterer Grund für die mangelnde statusübergreifende Solidarität und Protestbereitschaft an den Universitäten sein.

Schlussfolgerungen

Die Befristungspolitik der vergangenen Jahre hat nicht nur dazu beigetragen, dass mehrere Generationen von qualifizierten NachwuchswissenschaftlerInnen – häufig geringschätzend als „WegwerfassistentInnen“ bezeichnet – die Universität ohne Perspektive einer akademischen Weiterbeschäftigung wieder verlassen mussten. Mit dem Verlust an WissenschaftlerInnen, die nach sechs Jahren Arbeit an ihren Dissertationen und Habilitationen die Fähigkeiten erlangt haben, eigenständig Forschungsthemen zu bearbeiten, Projekte zu akquirieren, zu leiten und deren Ergebnisse wieder in die Lehre einfließen zu lassen, sind auch aus einer universitären und gesamtgesellschaftlichen Perspektive wertvolles Wissens- und Sozialkapital verloren gegangen. Ein Betriebsrat einer österreichischen Universität bringt die Problematik auf den Punkt: *„[...] wenn der Betrieb so weiter geht, wird's nur mehr Häuptlinge geben und keine Indianer. Es wird also Professoren, berufene, geben, eine dünne Schicht von 130 Personen, und die 2000 die darunter waren und eigentlich die Lehre und den ganzen Betrieb aufrecht erhalten, sind dann in Pension, die wird's nicht mehr geben. Und dann wird's die Doktoranden geben, die mit einem Zwei-Drittel-Vertrag [...]. Wer sich dann in Praktika stellt oder wer Studenten betreut, [...] ich weiß nicht, wer es sein wird“.*

Ob der Kollektivvertrag geeignet ist, die Situation zu entschärfen, ist mehr als fraglich. So könnte etwa der extensive Einsatz von „Senior Lecturers“ mit einem Lehrdeputat, das etwa jenem eines Gymnasiallehrers entspricht, die Spaltung des universitären Arbeitsmarkts in Insider (WissenschaftlerInnen mit akademischer Laufbahnperspektive) und Outsider weiter verschärfen, die Einheit von Forschung/ Erschließung der Künste und Lehre verhindern und die Universitäten zu Ausbildungsstätten degradieren.

Der Aufsatz versteht sich daher als Plädoyer für nach US-Amerikanischem Vorbild gestaltete Universitäten. WissenschaftlerInnen, die sich durch eine Dissertation, Habilitation oder entsprechende Publikationen und Lehrerfahrung qualifiziert haben, werden demnach dauerhaft in die Faculty eingebunden, arbeiten gemeinsam mit berufenen ProfessorInnen und werden nach gleichen Erfolgsmaßstäben (z.B. Einwerbung von Drittmittel, Forschungs Kooperationen, Publikationen, etc.) wie diese bewertet. Dies würde die akademische Selbststeuerung (professionelle Logik) gegenüber der bürokratischen Managementlogik wieder aufwerten und auch (berufenen) ProfessorInnen zugute kommen.

Interessensvertretungen, Gewerkschaften und BetriebsrätInnen, die sich als VertreterInnen *aller* Beschäftigten an den Universitäten wahrnehmen, könnten dazu beitragen, die gegenwärtigen Spaltungen zu überwinden, indem sie die gemeinsamen Interessen der WissenschaftlerInnen und Lehrenden aufzeigen und durchzusetzen versuchen, unabhängig von deren Status als Insider oder Outsider.

Univ.-Prof. Dr. Susanne Pernicka
Institut für Soziologie
Johannes Kepler Universität Linz
susanne.pernicka@jku.at

Literatur

- Baethge, Martin (1991), Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. *Soziale Welt* 42 (1), 6–19.
- Eckardstein, Dudo und Stefan Kohnlechner (2007), Die Betriebsräte für das wissenschaftliche Personal an den österreichischen Universitäten – Bestandsaufnahme der gesetzlichen Neuregelung der Mitbestimmung. München und Mering.
- Freidson, Eliot (2004), *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge.
- Hefler, Günter (2008), Das verkannte Symptom – Zur Persistenz der „Nachwuchsfrage“ im universitären Feld. In: *Juridikum*, Heft 2, S. 103-107.
- Lash, Scott und John Urry (1987), *The End of Organized Capitalism*. Oxford.
- Legat, Anneliese (2009), Bundespersonalvertretungswahlen. Aus der Praxis der Personalvertretung 2/2009.
- Offe, Claus (1985), *Disorganized Capitalism. Contemporary Transformation of Work and Politics*. Cambridge.
- Parkin, Frank (2004), Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung, in Jürgen Mackert (Hg.), *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden, 27-43.
- Pernicka, Susanne, Anja Lasofsky-Blahut, Manfred Kofranek und Astrid Reichel (2010), *Wissensarbeiter organisieren. Perspektiven kollektiver Interessenvertretung*. Berlin.
- Sandner, Günther (2006), Paradigmenwechsel? Hochschulpolitik seit dem Jahr 2000, in Emmerich Tálos (Hg.), *Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“*. Wien, 279-294.
- Seböck, Martha (2002), *Universitätsgesetz 2002. Gesetzestext und Kommentar*. Wien.
- Weber, Max (1980), *Wirtschaft und Gesellschaft*, 5., rev. Auflage. Tübingen.
- Zoll, Rainer (1996), *Modernization, Trade Unions and Solidarity*, in Peter Leisink, Jim Van Leemput und Jacques Vilrocx (Hg.) *The Challenges to Trade Unions in Europe*. Cheltenham und Brookfield, 77–87.

Als Rektor der Karl-Franzens-Universität ist es mir eine besondere Freude, meinem Vorgänger, Univ.-Prof. Dr. Christian Brünner, zu seiner Emeritierung zu gratulieren. Lieber Christian, meine Sponsionsrolle hast Du mir vor einigen Jahrzehnten hier in der Aula der Uni Graz überreicht. Das war der Beginn einer sehr fruchtbaren und inspirierenden Zusammenarbeit. In allen Phasen meines akademischen Lebens habe ich sowohl Deine wissenschaftlichen als auch Deine persönlichen Qualitäten zu schätzen gelernt. Du hattest schon immer den Blick für das Wesentliche. Besonders ausgezeichnet haben Dich seit jeher Deine Kompromissbereitschaft und Dein Weitblick, der es Dir ermöglicht hat, in Deiner Forschung, etwa zum Weltraumrecht, neue Horizonte zu erschließen. Auch war Dir stets bewusst, dass universitäres Leben gesellschaftspolitisches Leben ist. Was nützen unsere wissenschaftlichen Erkenntnisse, wenn wir sie in der Gesellschaft nicht mit Akzeptanz, mit entsprechendem Gehör und Augenmaß umsetzen können? Gerade dieses Gespür für die Gesellschaft, für Trends und Entwicklungen, haben ganz wenige in den letzten Jahrzehnten an dieser Universität in der Intensität gehabt und umsetzen können wie Du. Einer meiner ersten Kontakte hier an der Uni Graz war Univ.-Prof. Dr.h.c.Dr. Walter Höflechner, der zu mir gesagt hat: „Sie werden immer mit Christian Brünner verglichen werden. Das war der Innovativste, der die Universität auf einen modernen Kurs geführt hat“. Dementsprechend ehrfürchtig ging ich auch in unser erstes Gespräch. Ich war blutjung im Amt und musste erst langsam in diesen Talar hineinwachsen. Du hast mir Deine Hilfsbereitschaft sofort klar zu verstehen gegeben. Wir hatten seitdem einmal im Quartal ein Gespräch, das durch Deine bescheidene Art und Weise geprägt war, in dem Du mir wirklich hilfreiche Tipps gegeben hast. Ich möchte diese Eindrücke erwähnen, um zu zeigen, dass eine Persönlichkeit wie Du über Jahrzehnte hinweg authentisch auftreten und dabei seinen Bereich an der Universität durchaus verteidigen kann. Deine Stärke liegt aber vor allem in der Kommunikation und in der Mediation. Als Universitätsangehörige sind wir nicht nur angehalten, Fachwissen weiterzugeben – wir formen junge Menschen auch. Dieses politische Denken und das Einstehen für gewisse Werte hast Du stets eingemahnt und uns vorgelebt. Dafür danke ich Dir. Und ich möchte mich auch im Namen dieser 425 Jahre alten Universität bedanken. Du hast mit Sicherheit einen sehr wesentlichen Platz in ihrer Geschichte, aber auch in unserer – als besonderer Kollege. Alles Gute und Danke für die Verbundenheit.

Univ.Prof. Dr. Alfred Gutschelhofer
Rektor der Karl-Franzens-Universität Graz

Amtsmissbrauch durch Gutachten im Rahmen von Dissertations- oder Habilitationsverfahren

Alois Birklbauer

1. Strafrechtlicher Tatbestand
2. Persönliche Voraussetzung: Beamteneigenschaft
3. Tathandlung: Befugnismissbrauch
4. Wissentlichkeit des Befugnismissbrauchs
5. Vorsatz für die anderen Tatbestandsmerkmale
6. Schaden an konkreten Rechten
7. Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Die Erstellung von Dissertations- und/oder Habilitationsgutachten gehört ebenso zu den Dienstpflichten von UniversitätslehrerInnen wie die Forschung und Lehre. Die Vielzahl von Aufgaben von UniversitätslehrerInnen und die knappen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, können auf der einen Seite dazu führen, dass die genannte Gutachtertätigkeit mitunter nur halbherzig wahrgenommen wird und die Qualität von Gutachten sinkt. Auf der anderen Seite können Gutachten aus verschiedensten Gründen aber auch eingesetzt werden, um die Karriere junger WissenschaftlerInnen unsachlich zu fördern oder zu blockieren. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob und in wie weit durch die Abgabe schlampiger oder bewusst falscher (positiver oder negativer Gutachten) im Rahmen von Dissertations- oder Habilitationsverfahren der Gutachter das Delikt des Amtsmissbrauchs nach § 302 Strafgesetzbuch (StGB) verwirklichen kann. Mit Blick auf die universitäre Gutachtertätigkeit wird zunächst nach kurzer Darstellung des strafrechtlichen Tatbestands (1.) auf die Merkmale „Beamter“ (2.) und „Befugnismissbrauch“ (3.) eingegangen. Daran anschließend folgen Ausführungen zu den subjektiven Tatbestandsmerkmalen der Wissentlichkeit des Befugnismissbrauchs (4.), des Vorsatzes betreffend die anderen Tatbestandsmerkmale (5.) und des (erweiterten) Schädigungsvorsatzes (6.). Zusammenfassende Schlussfolgerungen stehen am Ende des Beitrags (7.).

1. Strafrechtlicher Tatbestand

Nach § 302 Abs 1 StGB erfüllt den Tatbestand des Amtsmissbrauchs ein **Beamter**, der mit dem **Vorsatz**, dadurch

einen anderen an seinen **Rechten zu schädigen**, seine **Befugnis** im Namen des Bundes, eines Landes, eines Gemeindeverbandes, einer Gemeinde oder einer anderen Person des öffentlichen Rechtes als deren Organ in Vollziehung der Gesetze **Amtsgeschäfte vorzunehmen, wesentlich missbraucht**. Dieses Verbrechen (vgl § 17 StGB) ist mit Freiheitsstrafe zwischen sechs Monaten und fünf Jahren bedroht und fällt auf Grund der Deliktsschwere in die sachliche Zuständigkeit eines Schöffengerichts. Bei Verurteilungswahrscheinlichkeit ist folglich Anklage zu erheben. Eine Verfahrenseinstellung unter sanktionsersetzenden Begleitmaßnahmen wie Geldbuße, gemeinnützige Arbeit oder Tatausgleich (Diversion; vgl §§ 198 ff Strafprozessordnung [StPO]) ist in solchen Fällen von vornherein ausgeschlossen, für eine Einstellung wegen Geringfügigkeit (vgl § 191 StPO) bleibt auf Grund der Höhe der angedrohten Freiheitsstrafe kein Raum.

2. Persönliche Voraussetzung: Beamteneigenschaft

Ein Amtsmissbrauch kann nur von einem **Beamten** begangen werden. Darunter fällt nach der Legaldefinition des **§ 74 Abs 1 Z 4 StGB** eine Person, die unter anderem bestellt ist, um **im Namen des Bundes** allein oder gemeinsam mit einem anderen als dessen Organ **Rechtshandlungen** vorzunehmen. Beim Beamtenbegriff des StGB kommt es somit nicht auf eine dienstrechtliche Stellung der handelnden Person an, sondern ausschließlich auf die Funktion, in der sie tätig wird (**funktionaler Beamtenbegriff**)¹. Der strafrechtliche Beamtenbegriff ist also relativ weit. Insofern haben auch Personen, die nach privatrechtlichen Vorschriften an einer Universität angestellt sind, diese Beamtenfunktion, wenn sie Rechtshandlungen im Namen des Bundes setzen. Die Privatisierung der Universitäten durch das UG 2002 (die so genannte „Entlassung in die Vollrechtsfähigkeit“) hat also an der grundsätzlichen Anwendbarkeit der Amtsdelikte auf hoheitliches universitäres Handeln nichts geändert.

Wird jemand von den Verantwortlichen einer Universität als **Gutachter im Zuge eines Dissertations- oder Habili-**

¹ Siehe dazu mit Nachweisen für die herrschende Meinung zB *Diethelm Kienapfel/Kurt Schmoller*, Strafrecht Besonderer Teil (BT) III² (2009) Vorbem §§ 302 ff Rz 25.

tationsverfahrens bestellt, so ist er in dieser Funktion un-
streitig ein **Beamter** im Sinne der strafrechtlichen Vorschrif-
ten, weil er durch sein Gutachten das Vorliegen der Voraus-
setzungen für die Verleihung des Doktorats bzw der Habi-
litation beurteilen soll und somit an einer Rechtshandlung
für den Bund maßgeblich beteiligt ist. Sein Gutachten bil-
det eine wesentliche – wenngleich nicht die einzige –
Grundlage für die hoheitliche Verleihung des Doktorats bzw
der *venia docendi* durch die Universität. Das **Gutachten**
wird somit **in Vollziehung der Gesetze** (hier vorwiegend
im Rahmen des UG 2002; vgl §§ 82, 103 UG 2002) erstellt.
Es erfolgt trotz des Auftrags durch die autonome Universität
im Namen des Bundes und daher funktional in Beamten-
eigenschaft des Gutachters, ohne dass es dabei auf seine
dienstrechtliche Stellung als Beamter ankäme².

3. Tathandlung: Befugnismissbrauch

Die Tathandlung des Amtsmissbrauchs nach § 302 StGB
besteht im Befugnismissbrauch. Darunter ist die objektiv
nicht ordnungsgemäße Vollziehung der Gesetze zu ver-
stehen. Das Gesetz wird dann nicht ordnungsgemäß voll-
zogen, wenn der **Boden der Sachlichkeit verlassen** wird
und eine **Rechtshandlung mit einem unvertretbaren
Inhalt** gesetzt wird. Bewegt sich die Rechtshandlung im
Rahmen des (gerade noch) Vertretbaren oder wird ein
bestehender Ermessensspielraum ausgefüllt, liegt kein Be-
fugnismissbrauch vor³. Für die Erstellung von universitären
Gutachten im Rahmen von Dissertations- oder Habilitati-
onsverfahren bedeutet dies, dass von einem Befugnismiss-
brauch etwa dann auszugehen ist, wenn ein **Gutachten in
unsachlicher Weise** die erforderlichen Anforderungen an
eine Dissertation oder Habilitationsschrift beurteilt, indem
vorhandene Mängel und positive Ergebnisse der Arbeit
nicht sorgsam gegeneinander abgewogen werden. **Belei-
digende oder herabsetzende Inhalte** in solchen Gut-
achten sind dabei häufig ein Indiz für eine Unsachlichkeit.
Ist zum Beispiel im Gutachten mehrfach davon die Rede,
dass die Ausführungen in der Dissertation von „fehlerhaf-
tem Deutsch“ sind, von einer „häufig zu beobachtenden
mangelhaften Beherrschung der deutschen Grammatik“
zeugen oder „die Argumentation über Anfängerniveau
nicht hinauskommt“, könnten auf Grund dieser abwerten-
den Äußerungen auch die Schlussfolgerungen des Gut-
achtens mangelhaft sein.

Ein weiteres Indiz für die Unsachlichkeit eines Gutach-
ters könnte die **Heranziehung von Argumenten** und
Gesichtspunkten sein, die **außerhalb des Gutachtensauf-
trags** liegen. Wurde zum Beispiel das Thema einer Dis-
sertation von der zuständigen Stelle der Universität ange-
nommen, so besteht die Aufgabe des Gutachters lediglich
darin, zu beurteilen, in wie weit durch die Ausführungen
in der Dissertation die Aufgabenstellung erfüllt worden ist.
Ob das Thema als dissertationswürdig angenommen wer-
den hätte dürfen, obliegt nicht der Beurteilung des Gut-
achters, denn über diese Frage wurde bereits durch die
Annahme als Dissertationsthema entschieden.

Ein zusätzliches Indiz für die Unsachlichkeit von Gut-
achten kann letztlich auch der Umstand sein, dass der für
die Dissertations- bzw Habilitationsbegutachtung zwin-
gend zu bestellende **Zweitgutachter**⁴ zu einem **völlig
anderen Ergebnis** gelangt, also zum Beispiel der eine Gut-
achter die Arbeit mit „sehr gut“ bewertet, der andere mit
„nicht genügend“. Um einen Ausweg aus einer solchen
Situation zu finden, besteht jedenfalls die (in manchen
Satzungsvorschriften auch explizit vorgesehene) Möglich-
keit, dass sich das letztlich zur Entscheidung berufene Or-
gan durch die Einholung eines weiteren Gutachtens Klar-
heit über die Qualität der Dissertation oder Habilitation
verschafft. Da für die nachträglich bestellten Gutachter die
selben Voraussetzungen gelten wie für die ursprünglich
bestellten, können sie durch Untermauerung eines bereits
abgegebenen unsachlichen Gutachten einen eigenen
Amtsmissbrauch begehen, ohne dass auf die strafrechtlich
differenzierten Regelungen über die Beteiligung an straf-
baren Handlungen (vgl §§ 12 ff StGB) abgestellt werden
müsste.

Für den Befugnismissbrauch ist es nicht erforderlich,
dass die Rechtshandlung unmittelbar vom Beamten selbst
gesetzt wird. Es reicht aus, dass der Beamte **durch die un-
vertretbare Bearbeitung** eines Falles **einen Hoheitsakt
seiner Behörde herbeiführt** oder verhindert⁵. Die Gut-
achten im Rahmen eines Habilitationsverfahrens sind
Grundlage für die Entscheidung der Habilitationskommis-
sion (vgl § 103 Abs 8 UG 2002), bei Dissertationsverfahren
richtet sich die Bedeutung der Gutachten für die Beurtei-
lung einer Dissertation nach den jeweiligen Studienvor-
schriften (vgl § 82 Abs 1 UG 2002). Dass der Gutachter
selbst keine Entscheidung zu fällen hat, sondern für die

² Siehe für diese Ansicht im Bereich von Prüfungen zB OGH 12 Os 61/95 = ÖJZ (EvBl) 1995/160 (Amtsmissbrauch durch Mitglieder von Prüfungskommissionen im Rahmen von so genannten „Externistenprüfungen“ als Voraussetzungen für die Zulassung zu einem Studium).

³ Vgl *Christian Bertel*, in: Wiener Kommentar zum StGB² (2010) § 302 Rz 26 und 48; *Kienapfel/Schmoller*, Strafrecht BT III² (2009) § 302 Rz 36.

⁴ Vgl § 103 Abs 5 UG 2002.

⁵ *Bertel*, in: Wiener Kommentar zum StGB² (2010) § 302 Rz 33.

Entscheidung letztlich ein anderes Organ verantwortlich ist, führt also nicht dazu, dass er durch das Gutachten keinen Amtsmissbrauch begeht, weil dem letztentscheidenden Organ häufig die Kompetenz für die inhaltliche Beurteilung der Sachlage fehlt und es sich auch nicht über ein Gutachten ohne weiteres hinwegsetzen kann. Einen Amtsmissbrauch verwirklicht somit auch, wer eine Entscheidung vorbereitet und letztlich vom gutgläubigen Vorgesetzten unterfertigt lässt⁶.

Handelt der letzte Entscheidungsträger nicht gutgläubig, weil er die Unsachlichkeit des Gutachtens kennt, aber dagegen nichts unternehmen will, verwirklicht er mitunter selbst den Tatbestand des Amtsmissbrauchs. Dies gilt zB für **Kommissionsmitglieder** in Habilitations- oder mitunter auch in Dissertationsverfahren, die ihre **Entscheidung auf Grund offensichtlich unsachlicher Gutachten** fällen. Zwar müssen sie ihre Entscheidung auf die vorliegenden Gutachten stützen, sie müssen auf Grund der zB im Gesetz vorgesehenen Qualifikationen aber soweit von Fach sein, dass sie eine offensichtliche Unsachlichkeit eines Gutachtens erkennen und die daraus erforderlichen Konsequenzen ziehen⁷. Bei offensichtlich unsachlichen Gutachten ist es nicht mehr möglich, dem überprüfenden Organ eine Gutgläubigkeit zuzugestehen.

Der Befugnismissbrauch kann nach überwiegender Meinung auch **durch Unterlassen** begangen werden, etwa indem jemand für die Vornahme eines Hoheitsakts dienstlich zuständig ist und durch Untätigsein verhindert, dass ein solcher Hoheitsakt (rechtzeitig) zu Stande kommt⁸. Durch die dienstliche Zuständigkeit ist er ein so genannter „Garant“ und als solcher verpflichtet, die Amtshandlung korrekt vorzunehmen. Gerade wenn das zuständige Organ Zweifel an der Objektivität eines vorliegenden Gutachtens hat, weil zB die Schlussfolgerungen zu einem anderen Gutachten völlig konträr sind, gehört es zu einer korrekten Tätigkeit, die Widersprüche – allenfalls durch Einholung eines weiteren Gutachtens – zu klären. Wird dies unterlassen, kann darin ein eigenständiger Amtsmissbrauch liegen. Schließlich könnte es bereits ein Amtsmissbrauch sein, wenn durch eine unterlassene (weitere) Gutachterbestellung ein Verfahren mutwillig verzögert wird, wenn damit bereits eine Schlechterstellung in einer Rechtsposition des Betroffenen eintritt. Dem Antragsteller kann jedenfalls nicht die Aufgabe der Entkräftung eines unsachlichen Gut-

achtens dadurch aufzutragen werden, dass es ihm ohnehin frei stehe, durch eigene Gutachten für ein objektives Bild zu sorgen. Dies würde in Widerspruch zum Amtsermittlungsgrundsatz stehen, der für das Verwaltungsverfahren und damit auch für Dissertations- und Habilitationsverfahren gilt. Eine solche Überwälzung der Verantwortung ist keine taugliche Handlung, um von einem eigenen Amtsmissbrauch abzulenken.

4. Wissentlichkeit des Befugnismissbrauchs

Zur Erfüllung des Tatbestandes des Amtsmissbrauchs nach § 302 StGB muss der Befugnismissbrauch durch den Beamten auf subjektiver Seite **wissentlich** geschehen. Dadurch werden hohe Anforderungen an den Vorsatz der handelnden oder unterlassenen Person gestellt. Es reicht nämlich nicht aus, dass es der Beamte kognitiv für möglich hält, durch sein Vorgehen die ihm gesetzlich eingeräumte Befugnis zu missbrauchen und somit im Sinne der hier getätigten Ausführungen ein völlig unververtretbares Gutachten zu erstellen, sondern er muss es im Sinne von § 5 Abs 3 StGB sogar **für gewiss halten**, dass er durch sein Verhalten gegen Rechtsvorschriften verstößt und die vom Gesetz vorgegebenen Grenzen in unsachlicher Weise überschreitet, etwa dadurch, dass er im Rahmen eines Gutachtens die positiven und negativen Argumente nicht mit der gebotenen Sorgfalt nach den Regeln der Kunst (*leges artis*) gegeneinander abwägt. Nur wer glaubt, dass sein Verhalten mit den rechtlichen Rahmenbedingungen gerade noch vereinbar ist, missbraucht seine Befugnis nicht wissentlich, selbst wenn diese Interpretation für einen Außenstehenden kaum nachvollziehbar ist⁹. Es geht schließlich um seine konkrete subjektive Vorstellung. Ob freilich die Berufung auf die fehlende Wissentlichkeit des Befugnismissbrauchs von den Strafverfolgungsbehörden auch geglaubt wird, ist eine Frage der Beweiswürdigung.

5. Vorsatz für die anderen Tatbestandsmerkmale

Für die anderen objektiven Tatbestandsmerkmale des Amtsmissbrauchs wie die Beamteneigenschaft oder die Befugnisausübung in Vollziehung der Gesetze ist im Unterschied zum Befugnismissbrauch keine gesteigerte Vorsatzform erforderlich. Es reicht hier der so genannte **Eventualvorsatz** (§ 5 Abs 1 2. Halbsatz StGB) als unterste Stufe aus.

⁶ Siehe etwa OGH 11 Os 173/81 = ÖJZ (EvBl) 1982/73.

⁷ Gerade im Rahmen von Habilitationsverfahren spielen die ProfessorInnen des Fachbereichs eine zentrale Rolle. Auf ihren Vorschlag hin haben sie den ProfessorInnen des Senats die Gutachter vorzuschlagen (§ 103 Abs 5 UG 2002). Weiters haben sie das Recht, Stellungnahmen zu den Gutachten abzugeben (§ 103 Abs 6 UG 2002). Im Regelfall ist weiters davon auszugehen, dass die ProfessorInnen des Fachbereichs auch die Mehrheit in der Habilitationskommission haben (vgl § 103 Abs 7 UG 2002).

⁸ Dazu näher *Bertel*, in: Wiener Kommentar zum StGB² (2010) § 302 Rz 38 ff; *Kienapfel/Schmoller*, Strafrecht BT III² (2009) § 302 Rz 37 ff.

⁹ Vgl *Bertel*, in: Wiener Kommentar zum StGB² (2010) § 302 Rz 82.

Der Rechtsbrecher muss es ernstlich für möglich halten und sich damit abfinden, dass er diese Tatbestandsmerkmale erfüllt. Da für durchschnittliche BürgerInnen die rechtliche Bedeutung von typischerweise juristischen Tatbestandsmerkmalen wie der funktionalen Beamteneigenschaft nur schwer in den Einzelheiten verständlich ist, wird bei solchen normativen Tatbestandsmerkmalen für die Beurteilung des Vorsatzes auf die so genannte „**Parallelwertung in der Laiensphäre**“ abgestellt und danach gefragt, ob der Täter mit seinem laienhaften Verständnis die mit einem Begriff verbundene Wertung im Wesentlichen verstanden hat¹⁰. Für den Beamtenbegriff stellt sich etwa die Frage, ob jemand erkannt hat, dass er durch sein Handeln nicht gleichsam privat jemand eine Rechtsposition verschafft, sondern im Namen des Staates. Da in den hier diskutierten Fällen Gutachter im Rahmen von Dissertations- oder Habilitationsverfahren regelmäßig erkennen, dass sie von Organen der Universität als staatliche Organe mit der Erstellung eines Gutachtens beauftragt werden, ist ihnen in ihrer laienhaften Einschätzung stets bewusst, dass sie im Namen des Staates und daher funktionell als Beamte tätig werden. Eine genauere Kenntnis des strafrechtlichen Beamtenbegriffs ist für das Vorliegen von Vorsatz für dieses Tatbestandsmerkmal nicht erforderlich. Insofern wären Einwände von Gutachtern, dass sie nicht in einem beamteten Dienstverhältnis zu einer Gebietskörperschaft zu stehen und insofern sich nicht bewusst waren, überhaupt ein Amtsdelikt begehen zu können, leicht widerlegbar.

6. Schaden an konkreten Rechten

Zur Erfüllung des Tatbestands des Amtsmissbrauchs ist weiters der **Vorsatz** erforderlich, dass ein anderer einen **Schaden an seinen Rechten** erleidet. Dieser Schaden muss nicht tatsächlich eintreten, sondern der Beamte muss einen solchen Schaden lediglich für möglich halten und sich damit abfinden. Der Anwendungsbereich dieses subjektiven Tatbestandsmerkmals geht vom Wortlaut der Bestimmung her sehr weit. Unstreitig fallen alle **Individualrechte**, die durch den Missbrauch geschädigt werden sollen, unter diese Bestimmung, sofern der Rechtsträger nicht in diese Schädigung ausdrücklich oder mutmaßlich einwilligt¹¹. Wenn daher ein Gutachten missbräuchlich erstattet wird, damit ein Dissertations- oder Habilitationsverfahren nicht positiv abgeschlossen werden kann, ist der Vorsatz der Schädigung von Rechten des Dissertations- oder Habilitationswerbers

evident, weil mit einem solchen Verfahrensausgang der Betroffene im Regelfall nicht einverstanden ist.

Schwieriger sind Fälle zu beurteilen, in denen entgegen der vorliegenden Tatsachen missbräuchlich ein positives Gutachten erstattet wird und es durch den beabsichtigten positiven Verfahrensausgang keine geschädigten Individualrechte gibt. Das **Recht des Staates auf ordnungsgemäße Verfahrensdurchführung** kann in dieser Pauschalität nicht Inhalt des Schädigungsvorsatzes sein, weil jeder Missbrauch den Staat in seinem Recht auf ordnungsgemäßes Rechtshandeln beeinträchtigt und folglich mit jedem Missbrauchsvorsatz auch ein Schädigungsvorsatz verbunden wäre. Die eigenständige Bedeutung des Schädigungsvorsatzes würde sich in folgedessen erübrigen; die ausdrückliche Erwähnung dieses Tatbestandsmerkmals in § 302 StGB wäre überflüssig. Wissenschaft und Praxis sind darum bemüht, den Anwendungsbereich dieses subjektiven Tatbestandsmerkmals nach sachlichen Kriterien einzuengen. Während zum Teil versucht wird, bloße Dienstrechts- und Verfahrensverstöße nicht ausreichen zu lassen, sondern zusätzlich verlangt wird, dass auch der falsche Inhalt des Hoheitsaktes vom Vorsatz erfasst sein muss¹², halten andere den Zeitraum des rechtswidrigen Zustands für wesentlich und wollen den Schädigungsvorsatz bei Verletzung von Hoheitsrechten verneinen, wenn die durch den Befugnismissbrauch herbeigeführte rechtswidrige Situation alsbald saniert wird und zwischenzeitlich niemandem Nachteile entstehen¹³. Für die hier diskutierten Fälle positiver Gutachtenserstattungen sind diese Unterschiede kaum von Bedeutung. Wird durch ein unsachlich positives Gutachten versucht, ein Dissertations- oder Habilitationsverfahren zu beeinflussen, sollen die mit dem Gutachten verbundenen Konsequenzen dauerhaft eintreten, sodass nach den beiden hier skizzierten Positionen die einschränkende Auslegung zur vorsätzlichen Schädigung an Rechten zu keinen unterschiedlichen Ergebnissen führt.

Das Einschränkende an beiden Positionen besteht freilich darin, dass zum Missbrauchsvorsatz auch ein **Vorsatz** hinzukommen muss, durch diesen Missbrauch letztlich ein **unsachliches Ergebnis** zu erzielen. Der wissentliche Befugnismissbrauch etwa dadurch, dass aus Zeitgründen die Tatsachen für ein Gutachten nur schlampig erhoben werden, kann solange zu keinem Amtsmissbrauch führen, als der Gutachter ernsthaft davon ausgeht, dass das im Gutachten gefolgerte Ergebnis richtig ist. Wenn der Gutachter

¹⁰ Siehe dazu etwa *Helmut Fuchs*, Österreichisches Strafrecht. Allgemeiner Teil I⁷ (2008) Kap 14 Rz 21; *Diethelm Kienapfel/Frank Höpfel*, Strafrecht. Allgemeiner Teil¹³ (2009) Z 15 Rz 8.

¹¹ Siehe mit Nachweisen *Kienapfel/Schmoller*, Strafrecht BT III² (2009) § 302 Rz 63; sie führen als Beispiel den Fall an, dass jemand mit der missbräuchlichen Abfrage und Weitergabe personenbezogener Daten einverstanden wäre, weil es um die Organisation eines Maturatreffens geht.

¹² *Bertel*, in: Wiener Kommentar zum StGB² (2010) § 302 Rz 96 ff.

¹³ *Kienapfel/Schmoller*, Strafrecht BT III² (2009) § 302 Rz 64.

Als stellvertretender Institutsvorstand darf ich – sozusagen aus der Froschperspektive des Instituts – ein paar Bemerkungen zur Begrüßung hinzufügen. Ich habe am Abschluss meines Jusstudiums die Ehre und Gelegenheit gehabt, zusammen mit Wolfgang Mantl die Druckfahnen der Habilitationsschrift von Christian Brünner zu lesen und editorisch mitwirken zu dürfen und bin so in das wissenschaftliche Handwerk eingeführt worden. Was hat sich seit damals – nicht nur in technischer Hinsicht – alles geändert! Mit dem Zusammenbruch der kommunistischen Regierungssysteme 1989–1991 in Mittel- und Osteuropa auf der einen Seite, aber auch mit dem EU-Beitritt Österreichs 1995 auf der anderen Seite hat eine Öffnung stattgefunden, die einen entsprechenden Innovationschub für Österreich und auch für die Universitäten ausgelöst hat. Angefangen von zahlreichen Studierendenaustauschprogrammen bis hin zur dreigliedrigen Bologna-Architektur für die Reform der tertiären Bildung, über die hochschulpolitisch heiß diskutiert wird, sehen wir heute, dass „alles ganz anders werden muss“, damit Idee und Geist der universitas in der institutionell-organisatorischen Architektur erhalten bleiben kann. Und gerade Christian Brünner war einer der ersten, der Anfang der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts mit dem American Field Service und der ACUIIS, der Sommerhochschule amerikanischer Colleges und Universitäten zusammen gearbeitet und mich noch als Student in diese Aktivitäten „eingebaut“ hatte, um amerikanische Studierende in Graz und der Steiermark zu betreuen, der diese Notwendigkeit der geistigen Öffnung schon antizipiert gehabt hatte.

Das Zweite ist sein unmittelbares wissenschaftliches Arbeitsgebiet, die Verwaltungswissenschaft, bei der man sieht, wie auch die Managementstrukturen einer Universität sich von der Kameralistik, die schon angesprochen worden ist, hin zum New Public Management völlig geändert haben und ein Umdenken erfordern. Internationalisierung und „Marktorientierung“ nach den Lissabon-Zielen der EU in einem immer dichter werdenden Europäischen Hochschul- und Forschungsraum, „employability“ und Akademisierung der Berufswelt dürfen nicht dazu führen, dass akademische Bildung nur mehr der beruflichen Ausbildung dient. Die autonome Universität muss immer ein Ort der „Bildung“ von Studierenden zu eigenständig und interdisziplinär denkenden, kritischen AbsolventInnen bleiben! Auch hier ist Christian Brünner immer an vorderster Front im Bereich der Wissenschaft und Wissenschaftspolitik mit einem breiten Zugang zu Problemen und Fragen von Forschung, Lehre und Praxis gestanden, von dem schon die Rede war. Mit seinem methodenpluralistischen Zugang hat er immer auch sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse befruchtend in den Diskurs der Rechtswissenschaften eingebracht. Gerade dieser Methodenpluralismus und seine „Offenheit“ waren es, was Christian Brünners Arbeit am Institut ausgezeichnet hat und womit er nicht nur seinen engsten MitarbeiterInnen in der Abteilung, sondern darüber hinaus Vorbild geworden und geblieben ist.

Univ.Prof.Dr. Joseph Marko, stv. Institutsvorstand des Institutes für Öffentliches Recht, Politikwissenschaften und Verwaltungslehre, Karl-Franzens-Universität Graz

zB die Arbeitsweise seines Dissertanten zu kennen glaubt und insofern die Dissertation nur zu einem geringen Teil liest, weil er davon überzeugt ist, dass die Arbeit nur positiv sein kann, reicht diese rechtsmissbräuchliche Begutachtung mangels Schädigungsvorsatzes nicht für einen Amtsmissbrauch aus.

7. Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein im Rahmen eines Dissertations- oder Habilitationsverfahrens bestellter **Gutachter**, der **wissentlich in unsachlicher Weise** ein positives oder negatives Gutachten erstattet, unabhängig von seiner dienstrechtlichen Stellung **als Beamter** im Sinne von § 74 Abs 1 Z 4 StGB wissentlich seine ihm eingeräumte **Befugnis überschreitet** und den Tatbestand des Verbrechens des Amtsmissbrauchs (§ 302 StGB) verwirklicht, wenn er mit dem **Vorsatz** handelt, einen anderen in seinen **Rechten zu schädigen**. Dieser Schädigungsvorsatz kann sich im Falle eines unsachlichen negativen Gutachtens auf **Individualrechte** des Betroffenen beziehen, bei einem unsachlichen positiven (und freilich zusätzlich auch bei einem unsachlichen negativen) Gutachten auf das **Recht des Staats auf rechtmäßiges Handeln**. Eine Einschränkung der Strafbarkeit im Hinblick auf die Hoheitsrechte kommt in den im vorliegenden Beitrag diskutierten Fällen allenfalls in Betracht, wenn der Gutachter auf Grund zu geringer Beschäftigung mit dem Gutachtensgegenstand zwar ein unsachliches Gutachten erstattet und dadurch seine Befugnis missbraucht, er aber andererseits davon ausgeht, dass das letztlich durch das Gutachten erreichte Verfahrensergebnis inhaltlich richtig ist.

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass bei verdichtetem **Verdacht auf einen Amtsmissbrauch** die Behörde **Universität** mitunter sogar verpflichtet wäre, entsprechend den Bestimmungen der Strafprozessordnung (§ 78 StPO) **Anzeige bei der Strafverfolgungsbehörde** zu erstatten, um die Durchführung eines Strafverfahrens zu ermöglichen. Eine Verletzung dieser Anzeigepflicht könnte für sich wiederum das Delikt des Amtsmissbrauchs begründen. Auf diese durchaus umstrittene Problematik¹⁴ kann allerdings im Rahmen dieses Beitrags nicht mehr eingegangen werden.

Univ.-Prof. Dr. Alois Birklbauer
Institut für Strafrechtswissenschaften
Johannes Kepler Universität Linz
alois.birklbauer@jku.at

¹⁴ Dazu kritisch *Bertel*, in: Wiener Kommentar zum StGB² (2010) § 302 Rz 40; zustimmend *Kienapfel/Schmoller*, Strafrecht BT III² (2009) § 302 Rz 42. Anderer Ansicht etwa *Eva Fuchs/Robert Jerabek*, Korruption und Amtsmissbrauch³ (2010) § 302 Rz 35 f.

Studienrichtung Pädagogik an Österreichs Universitäten

Gerhild Bachmann

Einleitung

Dieser Beitrag will an Hand der Eckdaten der aktuellen Curricula die unterschiedlichen Studienprofile der Studienrichtung Pädagogik an den einzelnen Universitätsstandorten vorstellen und nach ausgewählten Kriterien beleuchten. Dadurch werden Anrechnungsmöglichkeiten der Curricula transparenter aber auch studienpolitische Aspekte sichtbar.

Eckdaten des Vergleichs

Hinsichtlich der gewählten Kriterien des Vergleichs der mit WS 2010/11 vorliegenden Bachelor- und Masterstudienpläne galt es eine Auswahl zu treffen, um einen möglichst objektiven Blick auf die verschiedenen Angebote zu werfen. Entscheidend war nicht nur, was während des Studiums gelehrt und auch gelernt wird, sondern die Frage, was sind die wesentlichen Eckdaten der Curricula in den Bachelor- und Masterstudien in Pädagogik und welche Studienprofile sind vorzufinden. Die Bachelorstudien an den fünf Universitätsstandorten Graz, Klagenfurt, Innsbruck, Salzburg und Wien werden zunächst skizziert und es wird eine Tabelle erstellt mit einer Faktengegenüberstellung von Zielen, Aufbau, Schwerpunkten, Lehrorganisation und Prüfungsordnung der Curricula. Für die Masterstudien geschieht dies ebenfalls und es werden die Kriterien Ziele, Aufbau, Schwerpunkte, Masterarbeit und Masterprüfung tabellarisch veranschaulicht.

Die Umstellung der Studienarchitektur nach dem Bologna-Modell bedeutete eine wesentliche Neuerung im Bereich der Lehre, die auch eine Modernisierung der Curricula nach sich zog. Von daher sollte auch für Lehrende ein Einblick in die Vielfalt des Pädagogikstudiums von Interesse sein, um das Vorurteil, ein Pädagogikstudium sei ein „Schmalspurstudium mit schlechten Jobchancen“ zu entkräften. Diesem nicht angebrachten Vorurteil wurde in einem Interview zu „Neuen Wegen in der Pädagogik“ mit Teresa Richter-Trummer (2008) entgegnet, indem betont wurde, dass AbsolventInnen des Pädagogikstudiums aufgrund ihrer vielseitigen Ausbildung sehr gefragt sind, sich hervorragend spezialisieren können und gute Einstellungschancen für den Arbeitsmarkt haben. Selbstverständlich sind auch zusätzliche während des Studiums erworbene

Qualifikationen und praktische Erfahrungen von großem Nutzen.

Vielfältige Berufsmöglichkeiten

Im Zuge der Internationalisierung des österreichischen Hochschulwesens und der Einführung des dreigliedrigen Studienmodells ergaben sich massive Veränderungen im Studiensystem, welche auch mit zahlreichen Vorteilen verbunden sind. So ermöglicht das Bachelorstudium den Studierenden innerhalb kurzer Zeit den Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses. Die zukunftssträchtigen Berufsfelder sind breit und vielfältig. Exemplarisch sei vermerkt, dass nach dem Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Klagenfurt Berufsmöglichkeiten in wissenschaftlicher Forschung, in Beratungs- und Betreuungstätigkeiten in Schulen und Institutionen im schulischen Umfeld, in sozial-, sonder- und integrationspädagogischen Einrichtungen, im psychosozialen Bereich freier Praxis und in Wirtschaftsunternehmen bestehen. Das Studium qualifiziert für die Mitarbeit in der Aus- und Weiterbildung in Wirtschaft und Verwaltung, in der Erwachsenen- und Berufsbildung und in der Kulturvermittlung und Medienarbeit. Das Bachelorstudium Pädagogik an der Universität Graz vermittelt eine wissenschaftliche Vorbildung für berufliche Tätigkeiten in vielen Berufsfeldern und Institutionen wie z. B. Praxisfelder in der Sozialen Arbeit, Praxisfelder in der Heil- und Integrationspädagogik, Praxisfelder in der Weiterbildung, Praxisfelder in der Kinder- und Jugendarbeit, Erziehungs- und Bildungsberatung, Schullaufbahn- und Berufsorientierungsberatung, Praxisfelder der geschlechterreflektierten Arbeit, Projektmanagement im Bildungs- und Sozialbereich, Kulturvermittlung und Medienarbeit, Beschäftigung in Tourismus- und Freizeiteinrichtungen.

Steigende Studierendenzahlen

Die AbsolventInnenzahlen steigen aufgrund wachsender gesellschaftlicher Bedürfnisse im pädagogischen Bereich stark an. Viele BachelorabsolventInnen sind an einem weiterführenden Masterstudium interessiert, wie die Nachfrage zeigt. Waren im Sommersemester 2009 an der Universität Graz insgesamt 1634 Studierende in „Pädagogik“ inskribiert, so erhöhte sich diese Zahl im WS 2009/10 um

15 % auf 1.955 Studierende und erreichte im WS 2010/11 eine noch nie zuvor erzielte Höchstmarke von 2212 HöreInnen¹.

Der Lehr- und Betreuungsaufwand steigt entsprechend und es bedarf zusätzlicher Ressourcen, um ein qualitativvolles Niveau der Lehre abzusichern. Der jüngste Zweig in der Pädagogik ist die Kindergarten- und Vorschulpädagogik. Dieser Bereich hat in Österreich von der Bildungslandschaft her noch nicht den ihm gebührenden Stellenwert. Dass es ab nun mehr Aufmerksamkeit im wissenschaftlichen Sektor auch für diesen Bereich geben wird, zeigt die erste in Österreich neu eingerichtete Professur für Frühkindpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.

Was bedeutet es Pädagogik zu studieren?

Ein Pädagogikstudium ist etwas für Interessierte, heißt es in einer Information zum Bachelorcurriculum der Universität Klagenfurt, und es werden Fragen gestellt, deren Bejahung motivierend für ein Studium der Pädagogik sein sollten: Haben Sie Interesse und Neugier an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen? Engagieren Sie sich für soziale Fragen? Sind Sie offen gegenüber Menschen in schwierigen sozialen und kulturellen Situationen? Bringen Sie große Lese- und Diskussionsbereitschaft mit? Interessiert Sie die Förderung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen? Pädagogik studieren bedeutet von Beginn an selbständiges Arbeiten, eigene Texte erstellen, einen sozialen Zusammenhang schaffen, Klärung wichtiger Begriffe, denn schon bald werden Beiträge erwartet, die den vereinbarten Standards wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen². Eine Erziehungswissenschaft als reflektierte Praxis war schon immer das Hauptanliegen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wobei sie nach Brumlik (2006, S. 65) diesem Anspruch „ob des historischen Werterelativismus und einer kulturwissenschaftlich nicht einholbaren Beschränkung auf die pädagogische Autonomie nicht immer gerecht wurde“.

Im folgenden werden die Bachelorstudien für die Studienrichtung Pädagogik an den österreichischen Universitätsstandorten (in alphabetischer Reihung) vorgestellt unter

Bezugnahme auf die geltenden Curricula, wie sie in den Mitteilungsblättern der Institutionen jeweils verlautbart wurden³.

Bachelorstudium Pädagogik im Vergleich Universität Graz, (180 ECTS⁴, 6 Semester, akademischer Grad: Bakk. phil.)

Das **Bachelorstudium Pädagogik** an der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz sieht nach einer Studieneingangsphase mit einem fachspezifischen Grundlagenpaket, einen Überblick über Strukturen und Funktionen in Institutionen von Erziehung und Bildung vor und gibt eine fundierte Einführung in Modelle, Theorien und Methoden der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Ziel ist es, kreative und kritikfähige Studierende auszubilden, die wissenschaftsorientierte Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein besitzen sowie eine hochqualifizierte, wissenschaftliche Bildung haben.

Eine **Studieneingangsphase** dient der Information und Orientierung der StudienanfängerInnen und hat 18 ECTS-Anrechnungspunkte. Dieses fachspezifische Grundlagenpaket, welches die Vorlesungen „Grundlagen der Entwicklungspsychologie“, „Grundlagen der Pädagogischen Soziologie“, „Wissenschaftstheorie und Methodologie pädagogischer Forschung“ und „Allgemeine Pädagogik“ inklusive einem Tutorium umfasst, bildet die Voraussetzung für prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen des 2. Semesters⁵. Folgende vier **Module** sind verpflichtend zu absolvieren (96 ECTS):

- Pädagogik – Individuum – Gesellschaft;
- Trans- und interdisziplinäre Zugänge der Erziehungs- und Bildungswissenschaft;
- Methodologie und Wissenschaftstheorie;
- Analyse und Organisation pädagogischer Handlungs- und Berufsfelder.

Als **Freie Wahlfächer** (68 ECTS) kommen alle Lehrveranstaltungen von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in Frage. Des Weiteren ist im Bachelorstudium Pädagogik ein **Pflichtpraktikum** im päda-

¹ Datenquelle: Leistungs- und Qualitätsmanagement der Uni Graz, Trummer 2009 und Zahlen aus Uni-Graz-Online, https://online.uni-graz.at/kfu_online/webnav.ini; Abfrage: 2010-12-15.

² Vgl. http://www.uni-klu.ac.at/main/downloads/erziehungsw_ba_okt08.pdf; Abfrage: 2010-12-15.

³ Für einen Einblick in die Geschichte des Faches an der Universität Graz und den universitären Kontext in dem die spezielle Geschichte des Faches der Pädagogik angesiedelt ist, sei auf die Werke von Bachmann/Mikula (1996), Brezinka (2000) und Scheipl (2004) verwiesen. Hier werden die Wurzeln der Pädagogik und die durchgehenden Entwicklungslinien des Faches der Pädagogik sichtbar.

⁴ Mit der Bologna-Deklaration im Juni 1999 wurde das European Credit Transfer System (ECTS) als zentrales Element der Harmonisierung der europäischen Studienstrukturen eingeführt. Die studienrechtlichen Bestimmungen hierzu sind in der Satzung der Universität Graz näher definiert. Wird in diesem Text von ECTS gesprochen, so sind ECTS-Anrechnungspunkte gemeint.

⁵ Vgl. § 4 in <http://www.uni-graz.at/zv1www/mi070620f.pdf>; Abfrage: 2010-12-15.

gogischen Feld im Ausmaß von 240 Arbeitsstunden (6 ECTS) bis spätestens zum Beginn des fünften Semesters zu absolvieren. Die **Bachelorarbeit** ist mit 10 ECTS-Anrechnungspunkten ausgewiesen.

Der Abschluss des Bachelorstudiums ist Basis für die wissenschaftliche Vertiefung und Spezialisierung im Rahmen eines einschlägigen Masterstudiums und für spezifische weiterführende Ausbildungen. Im Vergleich zum Diplomstudium ist das Bachelorstudium Pädagogik nicht in Abschnitte gegliedert.

Da sich das Bachelorstudium als sehr beliebt erwiesen hat und sehr viele Studierende auf Plätze in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen (Proseminare, Seminare, Übungen, integrierte Lehrveranstaltungen⁶) warten, um das Studium in Mindeststudiendauer abzulegen, gibt es für diese Lehrveranstaltungen bestimmte Zulassungsvoraussetzungen. Insbesondere im Studienjahr 2004/05 gab es Engpässe und infolge der Wartefristen war für mehrere Studierende eine Absolvierung des Bachelorstudiums in Mindeststudienzeit nicht mehr möglich.

In intensiven Entwicklungs- und Planungsgesprächen im Rahmen einer Arbeitsgruppe zur Studienplanänderung und der zuständigen Curricula-Kommission wurden Studienplanänderungen gemeinsam mit den StudierendenvertreterInnen erarbeitet. In der Umgestaltung des Studienplanes wurde die berufliche Akzentuierung im Sinne einer stärkeren Berufsorientierung für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Arbeitsfelder ausgebaut. Dies geschah vor allem durch die Anpassung der Lehrveranstaltungen „Organisation und Management in pädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern“ und „Management in Bildungsorganisationen“.

Um die Qualitätssicherung zu gewährleisten, wurden ModulkoordinatorInnen bestellt, die im Sinne von Transparenzstrategien dafür verantwortlich sind, dass die einzelnen Modulfächer gezielter koordiniert und inhaltlich aussagekräftiger positioniert werden. Zu den konkreten Aufgaben dieser ModulkoordinatorInnen gehören regelmäßige Diskussionstreffen mit den Lehrenden über Inhalte, Ziele, Vorgehensweisen und fachlichen Zusammenhalt der Lehrveranstaltungen. In Protokollen wird jährlich eine Wissensbilanz mit Kompetenzportfolios für das jeweilige Modul erstellt, die einer Arbeitsgruppe zur weiteren Qualitätsverbesserung der Curricula dienen soll. Die ModulkoordinatorInnen werden als Auskunftspersonen zur Beratung in der Curricula-Kommission bei der Auswahl der Lehrenden beigezogen.

Neben dem regulären Studienbetrieb wurden vom Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz mehrere Angebote für Zusatzqualifikationen für spezifische Zielgruppen in Form von Universitätslehrgängen entwickelt und durchgeführt.

Exkurs: Universitätslehrgänge an der Universität Graz Uni for Life, die SeminarveranstaltungsGmbH der Universität Graz, bietet drei Universitätskurse an, die im besonderen für AbsolventInnen des Pädagogik-Studiums von Interesse sind.

Der Universitätskurs „**Rechts- und Wirtschaftskompetenz für die pädagogische Praxis**“ umfasst 115 Kontaktstunden und wird mit 8 ECTS-Anrechnungspunkten bewertet. Drei Module werden angeboten:

- Wirtschaftliche Grundkompetenzen
- Projekt- und Förderungsmanagement
- Rechtliche Grundlagen.

Der Nutzen für die Teilnehmenden ist der Erwerb von Managementkompetenzen, die die berufliche Handlungsfähigkeit erweitern. Es werden Grundkompetenzen für die Tätigkeit als neue Selbstständige oder als ProjektleiterIn im NGO-Bereich vermittelt.

Der Universitätskurs „**interkulturelle Elternarbeit**“ ist berufsbegleitend aufgebaut und umfasst 109 Kontaktstunden und wird mit 7 ECTS-Anrechnungspunkten bewertet. Es stehen folgende Module im Angebot:

- Migration in Österreich/Steiermark – rechtliche und soziale Situation von MigrantInnen
- Das Leben in einer vielfältigen (pluralistischen) Gesellschaft
- Im Wechselspiel unterschiedlicher Wertesysteme, soziokultureller Hintergrund der MigrantInnen in Österreich/Steiermark
- Sprachliche Vielfalt in pädagogischen Einrichtungen
- Elternarbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen und Schule I
- Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antidiskriminierung
- Integration und Diversitätsmanagement
- Interkulturelles Konfliktmanagement
- Elternarbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen und Schule II – Praxisprojekte und Vernetzung

Der Lehrgang stellt das Dreieck „Eltern – Kinder – PädagogInnen“ in den Mittelpunkt und vermittelt Know How, Methoden und Vorschläge für Verhaltensweisen im Brennpunkt interkultureller Verständigung.

⁶ Integrierte Lehrveranstaltungen bestehen aus einer didaktisch optimierten Kombination aus Vorlesung mit eingebundenen Seminar-, Übungs- und/oder Konversatoriumsanteilen, die immanenten Prüfungscharakter haben und vernetztes und ganzheitliches Denken und Handeln fördern. Die Beurteilung der IL erfolgt über Prüfung, Seminararbeit oder Klausur.

Der Universitätskurs „**Krisen- und Suizidprävention im Kinder- und Jugendbereich**“ ist berufsbegleitend und umfasst 82 Kontaktstunden (derzeit keine ECTS-Anrechnungspunkte).

Folgende 16 Module werden angeboten:

- Einführung
- Theorien der Krise im menschlichen Leben
- Krisenfrüherkennung und Krisenprävention
- Kriseninterventionskonzepte
- Fallarbeit I
- Kommunikations- und Interventionstraining
- Kindliche und jugendliche Depression
- Krise und seelische Erkrankung – Kinder – und Jugendpsychiatrie
- Suizid und Suizidgefährdung
- Unterschiedliche therapeutische Konzepte unter besonderer Berücksichtigung der Suizidalität
- Gesetzliche Grundlagen
- Kennenlernen des regionalen psychosozialen Netzwerkes
- Psychohygiene als Primärprävention
- Suizid und Fachdidaktik
- Fallarbeit II
- Präsentation der Abschlussarbeiten und Abschlussgespräch.

Die Zielsetzung des Universitätskurses liegt in der Prävention, indem relevante Handlungskompetenzen im Umgang mit suizidalen Personen erlernt werden⁷.

Universität Klagenfurt, (180 ECTS, 6 Semester, akademischer Grad: Bachelor of Arts in Erziehungs- und Bildungswissenschaft, BA)

Das **Bachelorstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft** an der Universität Klagenfurt führt ein in die Theorien, Methoden und in das Forschungsfeld der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und stellt einen Zusammenhang zwischen Wissenschaft und den pädagogischen Arbeits- und Berufsfeldern her. Aus dem Qualifikationsprofil geht hervor, dass grundlegende Kompetenzen zur Analyse und Gestaltung pädagogischer Prozesse, zur Erarbeitung bzw. Kenntnis des aktuellen Wissens- und Forschungsstandes in den jeweiligen Fachbereichen der Pädagogik vermittelt werden. Es erfolgt eine kritische Reflexion pädagogischer Theorien und Praxis, um grundlegende Methoden und Verfahren pädagogischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit anwenden zu können und es werden Kenntnisse zur Initiierung von Bildungsprozessen und zur Begleitung von Innovationsprozessen im Bildungsbereich vermittelt.

AbsolventInnen sollen über soziale, persönlichkeitsbilden-

de, kommunikative und kooperative Kompetenzen, über Kritik- und Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit zur Reflexion biographischer Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstreflexion sowie die Fähigkeit zu zielorientiertem und problemlösendem Arbeiten verfügen. Vorgesehen sind des weiteren Kenntnisse über Gründe des sozialen Ausschlusses und Kompetenzen für die Unterstützung gesellschaftlicher Integration und Kenntnisse über Gründe der Entstehung von Ungleichheiten und Möglichkeiten der Herstellung von Chancengerechtigkeit⁸.

Aus **Pflichtfächern und Studienprojekten** sind 114 ECTS zu absolvieren:

- Studieneingangsphase
- Bildung, Entwicklung und Sozialisation über die Lebensspanne
- Forschungsmethoden
- Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung
- Gesellschaftliche und institutionelle Voraussetzungen von Erziehung und Bildung
- Geschlechterbezogene und interkulturelle Kompetenzen
- Pädagogische Berufs- und Handlungsfelder und pädagogische Praxis
- Pädagogische Praxis

Die **Studieneingangsphase** (12 ECTS) beinhaltet die Bereiche Einführung in das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die Reflexion eigener Erziehung, Lern- und Bildungsprozesse inkl. Reflexion der Studienwahl und die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Darstellen.

Eine Besonderheit ist das hohe Stundenausmaß im **Pflichtpraktikum**, welches 450 Arbeitsstunden (18 ECTS) umfasst. Die Praxis dient dazu, die theoretisch erworbenen Kenntnisse zu erproben und anzuwenden. Aufgrund des Umfangs soll sie eine solide Erfahrungsbasis für spätere Berufstätigkeiten in pädagogischen Arbeits- und Handlungsfeldern schaffen. Sie wird von einer Lehrveranstaltung begleitet und mit einem Praxisbericht (2 ECTS) abgeschlossen.

In den **gebundenen Wahlfächern** (36 ECTS) können individuelle Studienschwerpunkte zur individuellen Erweiterung des Studiums gesetzt werden. Zur Auswahl stehen folgende sechs Bereiche, wovon drei zu wählen sind:

- Philosophisches Propädeutikum
- Organisation, Personal und Management in Non-Profit-Organisationen
- Medienkultur und Medienpädagogik

⁷ Vgl. <http://www.uniforlife.at>; Abfrage: 2010-12-15.

⁸ Vgl. http://www.uni-klu.ac.at/studabt/downloads/erziehungs-_und_bildungswissenschaft_08W_bakk.pdf; Abfrage: 2010-12-15.

Uni	Ziele	Aufbau	Schwerpunkte	Lehrorganisation	Prüfungsordnung
Graz	Wissenschaftliche Grundausbildung und Berufsvorbereitung für Tätigkeiten in pädagogischen Institutionen, in freier Praxis oder in der Forschung	Pflichtmodule (96 ECTS) freie Wahlfächer (68 ECTS) Pflichtpraktikum (240 Stunden = 6 ECTS) 1 Bachelorarbeit (10 ECTS)	Einführung in Modelle, Theorien und Methoden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Überblick über Strukturen und Funktionen in Institutionen von Erziehung und Bildung	LV, Prüfungen und schriftliche Arbeiten können auch in englischer Sprache abgehalten bzw. verfasst werden; LV mit Unterstützung von „neuen Medien“ wird explizit genannt.	Abgeschlossenes Studium an postsekundärer Bildungseinrichtung ersetzt freie Wahlfächer
Klagenfurt	Umgang mit Methoden der pädagogischen Forschung; Reflexion der eigenen Lern- und Bildungsprozesse sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse sind ebenfalls Gegenstand des Studiums	Pflichtfächer (114 ECTS), davon Pflichtpraktikum (450 Std. = 18 ECTS), Praxisbericht (2 ECTS), gebundene Wahlfächer (36 ECTS) freie Wahlfächer (18 ECTS) 1 Bachelorarbeit (8 ECTS)	Einführung in Theorien und Modelle der Erziehungswissenschaft	Individuelle Studienschwerpunkte durch freie Wahlfächer	1 mündliche Bachelorprüfung (4 ECTS)
Innsbruck	Wissenschaftliche Berufsvorbereitung und Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern; Vorbereitung auf planende, analysierende und beratende Tätigkeiten beruflicher oder freiberuflicher Art;	Pflichtmodule (145 ECTS) vorgegebene Wahlmodule (35 ECTS) 1 Bachelorarbeit (10 ECTS)	Herausbildung wissenschaftlich fundierter theorie- und methodengestützter Problemlösungs- und praxisorientierter Handlungskompetenzen; eigenes Modul zu Fragen der Frauen- und Geschlechterforschung sowie der feministischen Theoriebildung	Studieneingangsphase (Module 1 – 4 = 30 ECTS)	Leistungsbeurteilung der Module erfolgt durch LV-Prüfungen

Tab.1: Ausgewählte Eckdaten der Bachelorstudienpläne in „Pädagogik“ (Fortsetzung auf der nächsten Seite)

Uni	Ziele	Aufbau	Schwerpunkte	Lehrorganisation	Prüfungsordnung
Salzburg	Vermittlung von grundlegendem pädagogischem Wissen und darauf bezogene handlungsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten	Pflichtfächer (96 ECTS) Wahlfächer (36 ECTS) freie Wahlfächer (32 ECTS) Pflichtpraktikum (200 Stunden = 8 ECTS) 1 Bachelorarbeit (8 ECTS)	Pädagogische Problemlösungen konzipieren, entwickeln, durchführen und bewerten lernen; es werden im Curriculum wichtige horizontale (fachübergreifende) Kompetenzen identifiziert und definiert	Studieneingangsphase (4 VO = 16 ECTS) Empfehlung, praxis- bzw. berufsrelevante Lehrangebote in- und ausländischer Universitäten für Freie Wahlfächer wahrzunehmen	LV werden einzeln oder im Rahmen von Fachprüfungen beurteilt
Wien	Dient der Vermittlung zentraler Fragestellungen, Theorien und Methoden zum Verständnis von Bildungsprozessen und zur Analyse der Erziehungswirklichkeit; dabei wird auf eine wissenschaftsorientierte Problemlösekompetenz Wert gelegt, die Grundlage für Forschung und Anwendung bildet	Pflichtmodule (60 ECTS) 4 Schwerpunkte (40 ECTS) Wahlbereich (30 ECTS) Forschung (35 ECTS) Pflichtpraktikum (160 Stunden = 10 ECTS) 2 Bachelorarbeiten (zu je 10 ECTS)	Einblick in inhaltliche Schwerpunkte der Bildungswissenschaft und Felder pädagogischen Handelns; Qualifikation für wissenschaftliches Arbeiten im sozialen/pädagogischen Berufsfeld als Basis für Spezialisierungen; bildet Kompetenzen, die zu weiterführenden Studien befähigen; vermittelt Fähigkeit, zu differenzierter Reflexion; qualifiziert zu Führungsfunktionen im Bildungs- und Sozialwesen, Organisationen, Unternehmen;	LV können mit Anteil von E-Learning-Elementen durchgeführt werden LV in einer Verbund-Lehre werden in zwei aufeinander folgenden Semestern inhaltlich aufeinander bezogen in einem Modul durchgeführt Studieneingangsphase (Modul 1 = 15 ECTS) Empfehlung, ein Semester an einer anderen in- oder ausländischen Uni zu studieren	Absolvierung mindestens einer LV in nicht-deutscher Unterrichtssprache

Tab.1: Ausgewählte Eckdaten der Bachelorstudienpläne in „Pädagogik“, Fortsetzung

- Psychologische Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft
- Feministische Wissenschaft/Gender Studies
- Friedenspädagogik.

Insgesamt sind 18 ECTS an **Freien Wahlfächern** zu besuchen. Es ist eine schriftliche **Bachelorarbeit** (8 ECTS) und eine 30-minütige mündliche Fachprüfung (Bachelorprüfung, 4 ECTS) vorgesehen.

Universität Innsbruck, (180 ECTS, 6 Semester, Akademischer Grad: Bachelor of Arts, BA)

Das **Bachelorstudium Erziehungswissenschaft** an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck dient der wissenschaftlichen Berufsvorbildung und qualifiziert für pädagogische Berufstätigkeiten. Ziel sind wissenschaftlich fundierte und theorie- und methodengestützte problemlösungs- und praxisorientierte Handlungskompetenzen der AbsolventInnen. Sie werden befähigt, gesellschaftliche Selbstbeschreibungen problemorientiert und kritisch zu beschreiben und Lösungen zu erarbeiten.

Das **Qualifikationsprofil** zeigt auf, dass AbsolventInnen auf planende, analysierende und beratende Tätigkeiten beruflicher oder freiberuflicher Art in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, im Sozial- und Gesundheitswesen, in Freizeit- und Kultureinrichtungen, in Politik und öffentlicher Verwaltung, in den Medien, in der Wirtschaft, sowie auf Tätigkeiten in universitären und außeruniversitären kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen vorbereitet werden.

Das Curriculum fokussiert u.a. auf die Relevanz und den Zusammenhang der sozial-kulturellen Konstruktion von „gender“, „race“, und „class“ und hat ein eigenes Modul der Frauen- und Geschlechterforschung sowie der feministischen Theoriebildung integriert⁹.

Zu den **Pflichtmodulen** (145 ECTS) zählen: Einführung und Orientierung, gesellschaftstheoretische Grundlagen von Erziehung und Bildung, entwicklungs-, sozialisations- und lehr-/lerntheoretische Grundlagen von Erziehung und Bildung, wissenschaftliches Arbeiten und Überblick über Forschungsmethoden, historische und anthropologische Grundlagen von Erziehung und Bildung; Institutionen und Prozesse von Erziehung und Bildung, Basisliteratur, Wissenschaftstheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft, Lebenslauf und sozialer Wandel, Psychoanalytische Pädagogik – Psychosoziale Arbeit, Biografie, Geschlecht Gesellschaft, Kommunikations- und Handlungskompeten-

zen I, Projekt Praxisfeld – Erkundung, Kommunikations- und Handlungskompetenzen II, Inklusive Pädagogik/Disability Studies, Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Migration und Pädagogik, qualitative und quantitative Forschungsmethoden, Kommunikations- und Handlungskompetenzen III, Seminar mit Bachelorarbeit. Die **Studieneingangsphase** umfasst die ersten vier Module.

Zwei **Wahlmodule** zu je 10 ECTS sind aus den Bereichen Lebenslauf und sozialer Wandel, Psychoanalytische Pädagogik – Psychosoziale Arbeit, Biografie – Geschlecht – Gesellschaft oder Interdisziplinäre Kompetenzen zu absolvieren, zwei weitere Wahlmodule zu je 7,5 ECTS aus den Vertiefungsbereichen Inklusive Pädagogik/Disability Studies, Medienpädagogik und Kommunikationskultur oder Migration und Pädagogik.

Die Schlüsselkompetenzen Kontaktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz sowie hermeneutische Kompetenzen werden in allen Proseminaren, Seminaren und Kursen gefördert speziell in Bezug auf sozial-kulturelle Kontexte und auf unmittelbare Arbeitskontexte. Auf Team-, Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Genderkompetenzen und interkulturelle Kompetenzen sowie allgemeinbildende Kompetenzen, emotionale Intelligenz, Engagement und klare Selbstpositionierung wird in allen LV viel Wert gelegt.

Universität Salzburg, (180 ECTS, 6 Semester, Akademischer Grad: Bachelor of Arts, BA)

Das Bachelorstudium Pädagogik an der Universität Salzburg umfasst eine **Studieneingangsphase** mit den VO Einführung in die Erziehungswissenschaft I, Theorien der Erziehung und Bildung, Einführung in die Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Sozialwissenschaftliche Methodologie.

Das **Qualifikationsprofil** zeigt auf, dass das Bachelorstudium Pädagogik der wissenschaftlichen Berufsvorbildung und der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten dient, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Wichtig ist die Förderung von humanistisch-ethischen Einstellungen und Werthaltungen. Die Studierenden sollen übergreifende, allgemeine fachliche Kenntnisse, spezielle fachliche und berufsbezogene Kompetenzen (z. B. Präsentation und Gruppenleitung, kompetenter Umgang mit Medien und der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen), Grundkompetenzen in sozialwissenschaftlichen Methoden und personale und soziale Kompetenzen erwerben¹⁰.

⁹ Vgl. <http://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2007-2008/35/mitteil.pdf>; Abfrage: 2010-12-15.

¹⁰ Vgl. https://online.uni-salzburg.at/plus_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=57069; Abfrage: 2010-12-15.

Zu den **Pflichtfächern** (96 ECTS) zählen:

- Grundwissen Pädagogik (34 ECTS)
- Pädagogische Methodenkompetenz (28 ECTS)
- Pädagogische Theorie-Praxis-Kompetenz (34 ECTS)

Aus den **Wahlfächern** sind Lehrveranstaltungen mit 36 ECTS zu besuchen, aus den **Freien Wahlfächern** 32 ECTS.

Die **Pflichtpraxis** umfasst 200 Arbeitsstunden (8 ECTS).

Eine **Bachelorarbeit** mit 8 ECTS ist in der Lehrveranstaltung „Theorie-Praxis-PS“ zu verfassen

Universität Wien, (180 ECTS, 6 Semester, Akademischer Grad: Bachelor of Arts, BA)

Das **Bachelorstudium Bildungswissenschaft** an der Universität Wien enthält eine **Studieneingangsphase** mit den LV Gegenstandstheorie der Bildungswissenschaft; Bildung, Gesellschaft und Individuum; Methodologie und Methoden der Bildungswissenschaft (10 – 15 ECTS).

Im **Qualifikationsprofil** werden als Studienziele die Vermittlung zentraler Fragestellungen, Theorien und Methoden zum Verständnis von Bildungsprozessen und zur Analyse der Erziehungswirklichkeit genannt. Dabei wird auf eine wissenschaftsorientierte Problemlösekompetenz Wert gelegt, die Grundlage für Forschung und Anwendung bildet.

Die **Pflichtmodule** betragen 65 ECTS. Es sind **vier Schwerpunktbereiche** mit 40 ECTS vorgesehen:

- Bildung im Wandel
- Lernen und Lehren
- Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf
- Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter

Aus dem **Wahlbereich** (30 ECTS) sind wenigsten 15 ECTS in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen zu absolvieren. Für das **Forschungspraktikum** mit 160 Stunden werden 10 ECTS-Anrechnungspunkte vergeben. Zwei **Bachelorarbeiten** (zu je 10 ECTS) sind vorzulegen, davon eine zum Forschungspraktikum¹¹.

Masterstudien der Studienrichtung Pädagogik im Vergleich

Universität Graz

Masterstudium Weiterbildung – Lebensbegleitende Bildung (120 ECTS, 4 Semester, akademischer Grad: Mag. phil.)

Das Angebot im **Masterstudium Weiterbildung – Lebensbegleitende Bildung** an der URBI-Fakultät der Universität Graz orientiert sich an den drei Themenbereichen mit internationalem Kontext: Arbeit – Bildung – Lebenswelt. Fundierte wissenschaftliche Grundlagen bieten Lehre und

Forschung hinsichtlich lebensbegleitender Bildungs- und Lernprozesse im gesellschaftlichen Wandel, lebenswelt- und biographieorientierte Problemstellungen und Zusammenhänge von Arbeit, Bildung, Weiterbildung und Lebenswelt auf dem Hintergrund von Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen. Es geht hier um Aufklärungs- und Bewusstseinsbildung und darum, ein „open minded“ Verständnis für die Welt zu entwickeln (Lenz 2009, S. 17).

Die Module der Pflichtfächer lauten:

- Wissenschaftsorientierung
- Handlungsorientierung
- Forschungsorientierung

Weiterbildung ist aufs Engste mit der gesellschaftlichen Dynamik, d. h. mit den sozialen, kulturellen, regionalen und ökonomischen Bedingungen verbunden. Der Übergang von Weiterbildung zu sozialer Arbeit, zur Arbeitsmarktpolitik, zu Sozialpolitik, zu Lehre an Schulen, zu Organisationsentwicklung oder zu Wissenschaft und Forschung ist nach Nussl (2009, S. 405) stets fließend. Themen und Inhalte der Weiterbildung betreffen praktisch alle Aspekte gesellschaftlichen Handelns.

Im Curriculum sind **freie Wahlfächer** im Ausmaß von 20 ECTS-Anrechnungspunkten vorgesehen. Für ein **Praktikum im Berufsfeld** sind 160 Arbeitsstunden nachzuweisen (7 ECTS). Die Masterarbeit ist im 4. Semester zu verfassen (30 ECTS), begleitend werden hierzu Masterseminare angeboten. Die kommissionelle Masterprüfung ist mit 11 ECTS veranschlagt.

Berufsfelder

Die wissenschaftsorientierte Berufsvorbildung dient außerdem dem Erwerb von Handlungskompetenzen. In Hinblick auf die möglichen Berufsfelder der AbsolventInnen wird die Vermittlung von geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen, administrativen und pädagogisch-andragogischen Kompetenzen angestrebt. Dies bezieht sich auf den Bereich des Lehrens und Lernens Erwachsener; Management, Organisation und Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen; Evaluation und Innovation von Angeboten, Konzeptionen und Maßnahmen im Bereich Weiterbildung und lebensbegleitende Bildung¹².

Masterstudium Sozialpädagogik (120 ECTS /4 Semester, akademischer Grad: Mag. phil.)

Das Masterstudium Sozialpädagogik an der Universität Graz besteht aus einem für alle Studierenden verbindlichem Kernmodul (32 ECTS) und einem darauf aufbauenden Spezialisierungsmodul (16 ECTS) nach Wahl im zentralen Bereich der Sozialpädagogik oder im Bereich der

¹¹ Vgl. http://www.univie.ac.at/mtbl02/2008_2009/2008_2009_202.pdf; Abfrage: 2010-12-15.

¹² Vgl. <http://www.uni-graz.at/zv1www/mi070620q.pdf>; Abfrage: 2010-12-15.

Uni	Ziele	Aufbau	Schwerpunkte	Masterarbeit	Masterprüfung
Graz „Weiterbildung - lebensbegleitende Bildung“	Wissenschaftliche Vertiefung, Ergänzung und Spezialisierung; Erwerb selbständigen wissenschaftlichen Denkens, Erkennen fachübergreifender Zusammenhänge unter Berücksichtigung internationaler Entwicklungen; Vorbereitung auf Doktoratsstudium; Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und Methoden sowie pädagogischen Schlüsselkompetenzen	Pflichtfächer (Wissenschafts-, Handlungs-, Forschungsorientierung, 52 ECTS) Freie Wahlfächer (20 ECTS) Praktikum 160 Stunden (7 ECTS)	Orientierung an den Themenbereichen Arbeit – Bildung – Lebenswelt Vermittlung von geistes-, kultur-, sozialwissenschaftlichen, administrativen und pädagogisch-andragogischen Kompetenzen	Masterarbeit (30 ECTS, Anfertigung vorzugsweise im 4. Semester); Thema aus einem studien-spezifischen Pflichtfach oder dem gebundenen Wahlfach Allgemeine Pädagogik	Positive Ablegung aller LV-Prüfungen und Anprobation der Masterarbeit; mündliche kommissionelle Gesamtprüfung (11 ECTS)
Graz „Sozialpädagogik“	Wissenschaftliche Vertiefung, Ergänzung und Spezialisierung; Erwerb selbständigen wissenschaftlichen Denkens, Erkennen fachübergreifender Zusammenhänge unter Berücksichtigung internationaler Entwicklungen; Vorbereitung auf Doktoratsstudium; verantwortungsvoller Umgang mit sozialen, planerisch-organisatorischen und forschungsorientierten Kompetenzen	Kernmodul (32 ECTS) Spezialisierungsmodul in Inklusiver Pädagogik oder Sozialpädagogik (16 ECTS) Gebundenes Wahlfach Allgemeine Pädagogik (8 ECTS) Freie Wahlfächer (16 ECTS) Praktikum 160 Stunden (7 ECTS)	Vermittlung von Kompetenzen zur Erforschung und Entwicklung von sozialpädagogischen Projekten, Maßnahmen und Prozessen; Vermittlung von Fachkompetenz aus dem Bereich der inklusiven Pädagogik, um sozialer Marginalisierung und Ausgrenzung entgegenzuwirken	Masterarbeit (30 ECTS, Anfertigung vorzugsweise im 4. Semester); Thema aus einem studien-spezifischen Pflichtfach oder dem gebundenen Wahlfach Allgemeine Pädagogik	Positive Ablegung aller LV-Prüfungen und Anprobation der Masterarbeit; mündliche kommissionelle Gesamtprüfung (11 ECTS)
Klagenfurt „Erwachsenen- und Berufsbildung“	Vermittlung von wissenschaftlichen und praxisorientierten Kompetenzen zur Analyse und Gestaltung von lebensbegleitenden Lernprozessen	Grundlagenmodul, 3 fachspezifische Module (54 ECTS) gebundene Wahlfächer (24 ECTS) freie Wahlfächer (12 ECTS)	Arbeit – Bildung – Lebenswelt Beziehung auf allgemeine, politische und berufliche Bildungsprozesse von Erwachsenen im nationalen und internationalen Kontext	Masterarbeit mit Bezug zu „Erwachsenen- und Berufsbildung“ (30 ECTS)	mündliche einstündige Prüfung vor einem Prüfungssenat

Tab.2: Ausgewählte Eckdaten der Masterstudienpläne in „Pädagogik“

Uni	Ziele	Aufbau	Schwerpunkte	Masterarbeit	Masterprüfung
Klagenfurt „Schulpädagogik“	Analyse von schulpädagogischen Zugängen und Handlungsspektiven unter den Konditionen von Heterogenität, Diversität und Differenz	1 Grundlagenmodul, 3 fachspezifische Module, 1 Praxismodul (54 ECTS) gebundene Wahlfächer (24 ECTS) freie Wahlfächer (12 ECTS)	Wissenschaftliche Fundierung von pädagogischen Theorien, Handlungs- und Forschungsmethoden der Schulpädagogik; Reflexion von historisch tradierten Bedingungen von Selektion und sozialer Ungleichheit	Masterarbeit mit Bezug zu „Schulpädagogik“ (30 ECTS)	mündliche einstündige Prüfung vor einem Prüfungssenat
Klagenfurt „Sozial- und Integrationspädagogik“	Analyse von historischen und theoretischen Ansätzen der Sozial- und Integrationspädagogik; Bezug auf soziale Probleme und Lebenslagen der AdressatInnen	1 Grundlagenmodul, 3 fachspezifische Module, 1 Praxismodul (54 ECTS) gebundene Wahlfächer (24 ECTS) freie Wahlfächer (12 ECTS)	Auseinandersetzung mit Gesundheit, Inklusion und Integration Aneignung von Kompetenzen in Handlungsfeldern der Sozial- und Integrationspädagogik	Masterarbeit mit Bezug zu „Sozial- und Integrationspädagogik“ (30 ECTS)	mündliche einstündige Prüfung vor einem Prüfungssenat
Innsbruck „Erziehungs- und Bildungswissenschaft“	Vermittlung des aktuellen Forschungsstandes der Erziehungswissenschaft; Fokus auf soziale Wirklichkeit gesellschaftlicher Heterogenität	Pflichtmodule (35 ECTS) Wahlmodule inkl. Forschungspraktikum (60 ECTS)	Unterschiedliche Dimensionen sozialer Ungleichheit begreifen, verstehen, erklären	Masterarbeit kommt thematisch aus vertiefendem Wahlmodul (25 ECTS)	mündliche Prüfung vor einem Prüfungssenat
Salzburg „Erziehungswissenschaft“	Vermittlung von vertiefendem, erziehungswissenschaftlichem Wissen und darauf bezogene handlungsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten Grundprinzipien: Theorie-Praxis-Kompetenz, Mehrebenenfokus, empirisch-sozialwissenschaftliche Ausrichtung, Kritikfähigkeit	Pflichtfächer (34 ECTS) Wahlfächer (36 ECTS) freie Wahlfächer (12 ECTS)	Betrachtung von pädagogisch relevanten Phänomenen auf unterschiedlichen Ebenen (Individuum, Gruppe, Institution, Gesellschaft)	Verfassen der Masterarbeit allein oder gemeinsam mit KollegIn (30 ECTS)	kommissionelle Prüfung (8 ECTS)
Wien „Bildungswissenschaft“	Vertiefung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Befähigung zu selbstständiger, wissenschaftlicher Arbeit und Problemanalyse; Erwerb von Kompetenzen, die zu weiterführenden Studien führen	3 Pflichtmodule (30 ECTS) Wahlmodule (60 ECTS) Pflichtmodul (Masterarbeit, Masterprüfung)	Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen und Interpretationen	Masterarbeit (15 ECTS) Begleitendes Seminar (5 ECTS)	kommissionelle Gesamtprüfung (10 ECTS)

Tab.2: Ausgewählte Eckdaten der Masterstudienpläne in „Pädagogik“, Fortsetzung

inklusive Pädagogik. Sowohl im Kernmodul wie auch im Spezialisierungsmodul werden fachspezifische theoretische Kompetenzen, Handlungskompetenzen und Forschungskompetenzen vermittelt.

Das **Kernmodul** enthält die Bereiche theoriebezogene Analyse von sozialpädagogischen Modellen, Prozessen und Institutionen, sozialpädagogische Handlungskompetenzen und Erforschung und Entwicklung von sozialpädagogischen Projekten, Maßnahmen und Prozessen.

Weiters sind als gebundenes Wahlfach die Allgemeine Pädagogik (8 ECTS) vorgesehen und **freie Wahlfächer** im Ausmaß von 16 ECTS.

Das **Praktikum im Berufsfeld** umfasst 160 Arbeitsstunden (7 ECTS). Die **Masterarbeit** (30 ECTS) ist vorzugsweise im 4. Semester zu verfassen, wobei das Thema aus einem studienspezifischen Pflichtfach oder dem gebundenen Wahlfach Allgemeine Pädagogik zu wählen ist. Für die **Masterprüfung** sind 11 ECTS-Anrechnungspunkte vorgesehen.

Das Kernmodul Sozialpädagogik enthält gemeinsame, disziplinentorientierte und verbindliche Studieninhalte. Diese definieren ein Minimum von unabdingbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagenwissen. Sie werden unter Berücksichtigung der jeweils hochschulspezifischen Möglichkeiten komplettiert, sodass sich eine hochschul- und standortspezifische Profilbildung ergibt.

Berufsfelder

Die Arbeitsfelder für die AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik finden sich in allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, in denen eigenständiges wissenschaftliches Denken und die Bewältigung von Forschungsaufgaben gefragt ist. Im besonderen sind dies Tätigkeitsfelder in der Jugend- und Jugendwohlfahrtsarbeit, in der regionalen Soziokultur- und Stadtteilarbeit, im klinischen Bereich, in Beratungsstellen, in der Kleinkindpädagogik, in sozialen Initiativen zu Problemen wie Armut, Drogenabhängigkeit oder Devianz, in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen oder mit psychisch kranken Menschen, in der Arbeit mit alten Menschen, in der Arbeit mit Personen mit Migrationshintergrund oder in der Arbeit mit arbeitssuchenden bzw. erwerbslosen Personen¹³.

Universität Klagenfurt, (120 ECTS, 4 Semester, akademischer Grad: Master of Arts, MA)

Derzeit werden **drei Masterstudienpläne** an der **Universität Klagenfurt** angeboten, welche jeweils vier Semester lang dauern und mit 120 ECTS-Anrechnungspunkten ausgewiesen sind. Das Qualifikationsprofil, die Studienziele und das Kompetenzprofil sowie die fachlichen, sozial- und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen sind - ebenso wie

die Tätigkeits- und Berufsfelder - spezifisch in § 1 der jeweiligen Mastercurricula beschrieben. Der akademische Titel bei Abschluss eines dieser Studien ist der Master of Arts (MA):

- Masterstudium Erwachsenen- und Berufsbildung
- Masterstudium Schulpädagogik
- Masterstudium Sozial- und Integrationspädagogik

In jedem dieser Masterstudienpläne sind Pflichtfächer im Ausmaß von 54 ECTS vorgesehen, welche ein erziehungswissenschaftliches Grundlagenmodul, drei fachspezifische Module und ein Praxismodul inkludieren.

Für alle drei Masterstudienpläne an der Universität Klagenfurt stehen dieselben vier **gebundenen Wahlfächer** zur Auswahl, wovon zwei zu wählen sind (Umfang 24 ECTS).

- Diversität in pädagogischen Feldern
- Nachhaltige Entwicklung in einer sich globalisierenden Welt
- Mehrsprachigkeit interdisziplinär
- Frauen- und Geschlechterforschung

Das **Freie Wahlfach** (12 ECTS) ist in § 8 geregelt. Deziert ist erläutert, dass Lehrveranstaltungen, die im Rahmen des Bachelorstudiums absolviert wurden, nicht für das Masterstudium anrechenbar sind.

Die **Masterarbeit** ist mit 30 ECTS-Anrechnungspunkten ausgewiesen und soll einen Umfang von 30.000 bis 35.000 Wörtern aufweisen. Sie muss einen eindeutigen Bezug zum gewählten Masterstudium aufweisen.

Die **Pflichtfächer** (54 ECTS) variieren je nach gewähltem Masterstudium.

Pflichtfächer im Masterstudium Erwachsenen- und Berufsbildung :

- Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft
- Theorien, Geschichte und Rahmenbedingungen der Erwachsenen- und Berufsbildung
- Professionelle Handlungskompetenzen in der Erwachsenen- und Berufsbildung
- Anwendungsorientierte Bildungsforschung und Entwicklung in der Erwachsenen- und Berufsbildung
- Praxis¹⁴

Pflichtfächer im Masterstudium Schulpädagogik :

- Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft
- Theorien und Modelle zu schulbezogener Diversität, Ungleichheit, Individualisierung und Differenzierung
- Pädagogisches Handeln im Umgang mit Differenz und Vielfalt
- Methoden zur Erforschung und Entwicklung schulpädagogischer Praxis
- Projekt- und Praxisforschung¹⁵

¹³ Vgl. http://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=84842; Abfrage: 2010-12-15.

¹⁴ Vgl. http://www.uni-klu.ac.at/studabt/downloads/ma_ebb.pdf; Abfrage: 2010-12-15.

¹⁵ Vgl. http://www.uni-klu.ac.at/studabt/downloads/ma_schulpaedagogik.pdf; Abfrage: 2010-12-15.

Pflichtfächer im Masterstudium der Sozial- und Integrationspädagogik:

- Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft
- Grundlagen der Sozial- und Integrationspädagogik
- Handlungsfelder und Handlungskompetenzen der Sozial- und Integrationspädagogik
- Praxis
- Forschung und Entwicklung in der Sozial- und Integrationspädagogik¹⁶.

Universität Innsbruck (120 ECTS, 4 Semester, Akademischer Grad: Master of Arts, MA)

Das Masterstudium **Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck** baut konsekutiv auf dem facheinschlägigen Bachelorstudium Pädagogik auf. Es bereitet auf fachrelevante professionelle Tätigkeiten in Einrichtungen und Institutionen vor sowie auf die Aufnahme eines weiterführenden Doktoratsstudiums bzw. einer forschungsbezogenen Tätigkeit, auf leitende, planende analysierende und beratende Tätigkeiten in erziehungs- und bildungsrelevanten Berufsfeldern oder auf verantwortungsvolle Tätigkeiten in staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen.

Die AbsolventInnen sollen befähigt werden, „Wechselwirkungen von age, class, disability, gender, race und sexual orientation als unterschiedliche Dimensionen sozialer Ungleichheit zu begreifen, zu verstehen und zu erklären und das Wissen darüber in den diversen beruflichen Kontexten umzusetzen“¹⁷.

Das Qualifikationsprofil verweist in § 1 Absatz 4 darauf, dass die AbsolventInnen fähig sind, erworbenes Wissen in neuen Zusammenhängen innerhalb multidisziplinärer beruflicher Kontexte anzuwenden. Sie vermögen Wissen zu produzieren, originäre und konzeptionelle Ideen zu entwickeln und sich konstruktiv in interdisziplinäre Diskurse einzubringen. In § 1 Absatz 6 wird auf die erworbenen Lernstrategien der AbsolventInnen hingewiesen, die es ermöglichen sollen, dass diese ihre Profession in unterschiedlichen Handlungsfeldern vorwiegend selbstbestimmt und autonom ausüben.

Die Pflichtmodule (35 ECTS) umfassen die Bereiche

- Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Heterogenität: sozial- und gesellschaftstheoretische Zugänge
- Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Heterogenität: subjekt- und sozialisationstheoretische Zugänge

- Handlungskonzepte und –kompetenzen im Umgang mit Heterogenität
- Seminar zur Masterarbeit
- Verteidigung der Masterarbeit (Defensio).

Von den 60 ECTS der **Wahlmodule** kommen 30 ECTS aus drei der folgenden Themen, 20 ECTS aus Vertiefungsthemen und 10 ECTS aus einem methodischen Vertiefungswahlmodul hinzu.

- Kindheit und Erziehung in heterogenen Lebenswelten
- Körper in Kultur, Erziehung und Bildung
- Das Unbewusste in Erziehung, Bildung und Kultur
- Interkulturelle und rassismuskritische Bildung
- Lebensphasen, Biografie und Generationenverhältnisse.

Das Thema der **Masterarbeit (25 ECTS)** muss aus einem gewählten vertiefenden Wahlmodul kommen.

Universität Salzburg (120 ECTS, 4 Semester, Akademischer Grad: Master of Arts, MA)

Das Masterstudium **Erziehungswissenschaft** an der Universität Salzburg baut auf das Bachelorstudium Pädagogik auf. Aus dem **Qualifikationsprofil** kann entnommen werden, dass grundsätzlich für AbsolventInnen des Masterstudiums Erziehungswissenschaft ähnliche Tätigkeitsfelder wie im Bachelorstudium Pädagogik relevant sind, allerdings mit einer stärkeren Wissenschafts- bzw. Forschungsausrichtung. Eingeschlossen sind insbesondere auch Leitungsfunktionen in verschiedenen pädagogischen Institutionen¹⁸.

Folgende Bereiche werden in den **Pflichtfächern** (34 ECTS) angeboten:

- Vertiefende sozialwissenschaftliche Methoden
- Vertiefende Theorien und Metatheorien
- Begleitlehrveranstaltung zur Masterarbeit

Für die **Wahlfächer (24 ECTS)** sind ausgewählte methodologische Ansätze, spezielle Methoden und spezielle Theorien vorgesehen. Eine **wissenschaftliche Spezialisierung** kann optional in Richtung „Beratung und Intervention“ oder in Richtung „Lehren, Lernen und Bildung“ gehen.

Als **freie Wahlfächer** (12 ECTS) können alle Lehrveranstaltungen in- und ausländischer Universitäten gewählt werden. Insbesondere empfohlen werden die Fächer Soziologie und Psychologie, Schwerpunkt fächer der Universität und Gender Studies.

Begleitend zur Verfassung der **Masterarbeit** (30 ECTS) sind Seminare zur Beratung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten (8 ECTS) zu absolvieren.

Der zweite Teil der Masterprüfung ist die kommissionelle Masterprüfung aus zwei Fächern der Erziehungswissenschaft (8 ECTS).

¹⁶ Vgl. http://www.uni-klu.ac.at/studabt/downloads/ma_sozaepaed.pdf; Abfrage: 2010-12-15.

¹⁷ Vgl. <http://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2007-2008/54/mitteil.pdf>, S. 1; Abfrage: 2010-12-15.

¹⁸ Vgl. <http://www.sbg.ac.at/dir/mbl/2008/mb080611-erziehungswiss-master.pdf>; Abfrage: 2010-12-15.

Universität Wien (120 ECTS, 4 Semester Akademischer Grad: Master of Arts, MA)

Aus dem Studienziel und Qualifikationsprofil des **Masterstudiums „Bildungswissenschaft“** geht u.a. hervor, dass dieses zur Vertiefung und Erweiterung der erworbenen fachwissenschaftlichen Kenntnisse dient sowie zur Befähigung zu selbstständiger wissenschaftlicher Arbeit und zu selbstständiger Problemanalyse anhand ausgewählter, mit dem Forschungsprofil des Instituts korrespondierender thematischer Schwerpunkte. Studierende erwerben Kompetenzen für weiterführende Studien.

Aus der **Pflichtmodulgruppe** (30 ECTS) sind zu wählen:

- Bildungswissenschaft als Disziplin (10 ECTS) und
- Wissenschaftstheorie und bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden (10 ECTS).

Dazu kommen zwei der folgenden vier Bereiche der Gegenstandstheorie mit jeweils 5 ECTS:

- Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation
- Lehren und Lernen
- Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf oder
- Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter.

Weiters vorgesehen sind vier **alternativ wählbare Pflichtmodulgruppen** (60 ECTS):

- Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation
- Lernen und Lehren
- Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf
- Beratung und Entwicklung über die Lebensalter.

Zahlreiche **Wahlmodule** ergänzen das Angebot: Bildungs- und Erziehungstheorien im internationalen und historischen Vergleich, Didaktik: Lehren und Lernen mit Medien, Spezielle ethische Fragestellungen, Anthropologie und Pädagogik, Bildung – Alterität – Kultur(alität), Bildung, Sozialisation und Gesellschaft, Bildung und Gender, Beratung und Beratungsforschung, Wissenschaftspraktikum.

Für die Masterarbeit und Masterprüfung ist ein Pflichtmodul eingerichtet, worin ein die Masterarbeit begleitendes Seminar (5 ECTS) vorgesehen ist. Die in Paragraph 6 geregelte **Masterarbeit** (15 ECTS) hat einen Umfang von maximal 80.000 Zeichen inkl. Leerzeichen ohne Anhang. Nachweislich sollen überschaubare Forschungsfragen selbstständig sowie inhaltlich und methodisch vertretbar bearbeitet werden. Die **kommissionelle Masterprüfung** kommt mit 10 ECTS im Curriculum zum Tragen.

Als Besonderheit der Prüfungsordnung (§ 10) fällt das Verbot der Doppelanrechnung auf. Dies bedeutet, dass Lehrveranstaltungen, die bereits Zulassungsvoraussetzung für das geltende Studium als Pflicht- oder freie Wahlfächer absolviert wurden, im Masterstudium nicht nochmals anerkannt werden¹⁹.

Zusammenschau

Es kann festgestellt werden, dass in den in Österreich angebotenen Bachelorstudien zur Studienrichtung Pädagogik wichtige Begriffe, zentrale Fragestellungen und konstitutive Problemstellungen der Disziplin im Mittelpunkt stehen. Im praxis- und forschungsorientierten Bachelorstudium werden erste Spezialisierungen aufgebaut, die anschließend in den speziellen Masterstudien deutlicher akzentuiert und anspruchsvoll fortgeführt werden. Alle Studien entsprechen der Bologna-konformen Struktur, sind sechssemestrig und haben jeweils 180 ECTS-Anrechnungspunkte. Es fällt auf, dass in allen Curricula großer Wert auf Transparenz gelegt ist. Qualifikationsprofile und Modulbeschreibungen, die die zu erwerbenden Kompetenzen ausweisen, sind gut ausformuliert.

In allen Bachelorcurricula wird ein pädagogisch integrierendes und breites Grundlagenstudium angeboten. Gerade wegen der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner vielseitigen und starken beruflichen Bezüge ist es unabdingbar, die Vermittlung der Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens und der Methodologie zu sichern, denn eine Anschlussfähigkeit für ergänzende und weiterbildende Studien ist nur gegeben, wenn verbindliche theoretische und methodologische Mindestqualifikationen an jedem Universitätsstandort geboten werden.

Der Umfang der Studieneingangsphase ist in den Curricula unterschiedlich geregelt und erstreckt sich von 10 bis zu 30 ECTS (gemäß UG 2002). In fast allen Curricula ist nur eine Bachelorarbeit zu verfassen (8 bis 10 ECTS). Eine Ausnahme stellt hier die Universität Wien mit zwei Bachelorarbeiten zu je 10 ECTS dar. Das Ausmaß des Praktikums ist im Bachelorstudium an der Universität Klagenfurt mit 450 Stunden am höchsten. Studienpolitisch kann angemerkt werden, dass die ECTS-Anrechnungspunkte für das Praktikum auch bei gleich vielen Arbeitsstunden erheblich variieren. So werden beispielsweise für ein 240 stündiges Praktikum an der Universität Graz 6 ECTS vergeben, an der Universität Salzburg sind es 8 ECTS für 200 Arbeitsstunden. Auffallend sind die unterschiedlichen akademischen Titel im Bachelorstudium, doch diese stellen aus meiner Erfahrung an sich kein Hindernis für die Fortsetzung eines Masterstudiums an einer anderen Universität dar.

Die Intensivierung der Forschungsausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen ist sicherlich eine Voraussetzung für eine erfolgreiche erziehungswissenschaftliche internationale Forschungspositionierung. In den derzeitigen Bachelorstudien ist eine forschungsorientierte Ausbildung viel stärker realisiert als im ehemaligen Diplomstudium. Insbesondere die Masterstudiengänge an allen

¹⁹ Vgl. http://www.univie.ac.at/mtbl02/2008_2009/2008_2009_203.pdf; Abfrage: 2010-12-15

Standorten zeigen ein forschungsorientiertes Studienprofil mit Bezugnahme auf die jeweiligen Schwerpunktsetzungen. Klärungsbedürftig sind die Kooperationen mit Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in den Curricula der Bachelor- und Masterstudien. Auch dem Doktoratsstudium wird ein überaus wichtiger Stellenwert zuerkannt. Seit der Vollrechtsfähigkeit der Universitäten in Österreich kann jede Universität curriculare Angebotsschwerpunkte setzen und sich zunehmend von anderen Standorten unterscheiden, wobei die Einbettung der Studien unter Beachtung der universitären Strategie und Profilbildung geschieht. Nach Teichler (2009, S. 427) nehmen die Möglichkeiten der Universitäten zu, ihre Studierenden nach besonderen Kriterien auszuwählen. Werden die einzelnen Universitäten dadurch zu Konkurrenten? Gibt es Reputationsvorsprünge durch den Bereich von E-Learning-Angeboten? Diese und ähnliche Fragen werden die Hochschulentwicklung hinkünftig noch stärker tangieren. Aus meinen langjährigen Erfahrungen in der Curricula-Kommission Pädagogik an der Universität Graz kann durchaus von erhöhtem Wettbewerb unter den Universitätsstandorten gespro-

chen werden, welchem durch die fortschreitende Globalisierung eine ganz neue Bedeutung zukommen könnte. Insgesamt ist ein stark steigendes Interesse zur Teilnahme an internationalen Mobilitätsprogrammen in Pädagogik zu beobachten. Maßgeblich hierfür sind sicherlich die Mobilitätsoffensiven der Universität und die jeweiligen Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Es zeichnet sich ein Trend zu kürzeren Auslandsaufenthalten im Rahmen von maßgeschneiderten Programmen ab, damit es zu keiner Verzögerung im Studium kommt. Großes Augenmerk wird derzeit auf die Neuerstellung von Curricula²⁰ und die laufenden Anpassungen²¹ im bestehenden Studienangebot gerichtet, um Attraktivität zu gewährleisten und den gesetzlichen Rahmenbedingungen optimal zu entsprechen.

AssProf. MMag. Dr. Gerhild Bachmann
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Vorsitzende der Curricula-Kommission für die
Studienrichtung Pädagogik
Karl-Franzens-Universität Graz
gerhild.bachmann@uni-graz.at

Literatur

- Bachmann, Gerhild/Mikula, Regina, Ein Jahrhundert Pädagogik an der Universität Graz. München - Wien 1996.
- Brezinka, Wolfgang, Pädagogik in Österreich: Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Prag, Graz, Innsbruck. Band 2, Wien 2003.
- Brumlik, Micha, Kultur ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jahrgang (2006), 60 – 68.
- Lenz, Werner, Globalisierung braucht lernende Demokratien, in: Schröttner, Barbara/Hofer, Christian, Education – Identity – Globalization. Bildung – Identität – Globalisierung. Graz 2009, 14 – 17.
- Nuissl, Ekkehard, Weiterbildung / Erwachsenenbildung, in Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.), Handbuch Bildungsforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg 2009, 405 – 419.
- Scheipl, Josef, Das Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Graz: 1904 – 2004, in: Erziehung und Unterricht, Heft 9 – 10 (2004), 925 – 943.
- Teichler, Ulrich, Hochschulbildung, in: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg 2009, 421 – 444.
- Trummer-Richter, Teresa, Neue Wege in der Pädagogik, in: Kurier, 28. Juli 2008, 42.
- Trummer, Thomas, Emailauskunft vom 29. Mai 2009.

Internetlinks:

- Bachelorstudium Pädagogik an der Universität Graz, Mitteilungsblatt vom 20.6.2007, 18.f Stück
<http://www.uni-graz.at/zv1www/mi070620f.pdf>; Abfrage: 2010-12-15
- Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Klagenfurt, Beilage zum Mitteilungsblatt vom 25.3.2009, 13. Stück http://www.uni-kl.ac.at/studabt/downloads/erziehungs-_und_bildungswissenschaft_08W_bakk.pdf; Abfrage: 2010-12-15
- Bachelorstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck, Mitteilungsblatt vom 29. April 2008
<http://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2007-2008/35/mitteil.pdf>; Abfrage: 2010-12-15
- Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Salzburg, Mitteilungsblatt vom 18.05.2010, 37. Stück
https://online.uni-salzburg.at/plus_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=57069; Abfrage: 2010-12-15
- Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Mitteilungsblatt vom 30.06.2009, 26. Stück
http://www.univie.ac.at/mtbl02/2008_2009/2008_2009_202.pdf; Abfrage: 2010-12-15

²⁰ Exemplarisch sei angeführt, dass an der Universität Klagenfurt in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIFEB) ein berufsbegleitendes Masterstudium „Weiterbildung/Erwachsenenbildung“ ab März 2011 angeboten wird. An der Universität Graz wird ein innovatives Masterstudium „Inclusive Education“ entwickelt und der Bereich Elementarpädagogik soll hinkünftig in das Masterstudium Sozialpädagogik integriert werden. Ein berufsbegleitender ULG „Innovationsorientiertes Management im Bildungsbereich“, ausgearbeitet von Uni Graz und PH Steiermark, ist in Begutachtung.

²¹ Unter anderem werden aktuell an der Universität Graz die geltenden Curricula an vorgegebene Mustercurricula des Senats adaptiert und die neuen Richtlinien zur Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) berücksichtigt.

Masterstudium Weiterbildung – Lebensbegleitende Bildung an der Universität Graz, Mitteilungsblatt vom 20.6.2007, 18.q Stück
<http://www.uni-graz.at/zv1www/mi070620q.pdf>; Abfrage: 2010-12-15

Masterstudium Sozialpädagogik an der Universität Graz, Mitteilungsblatt vom 18.7.2008, 41.c Stück
http://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=84842; Abfrage: 2010-12-15

Masterstudium Erwachsenenbildung und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt, Beilage 1 zum Mitteilungsblatt 28. Stück, Nr. 180 – 2008/2009
http://www.uni-klu.ac.at/studabt/downloads/ma_ebb.pdf; Abfrage: 2010-12-15

Masterstudium Schulpädagogik an der Universität Klagenfurt, Beilage 2 zum Mitteilungsblatt 28. Stück, Nr. 180 – 2008/2009
http://www.uni-klu.ac.at/studabt/downloads/ma_schulpaedagogik.pdf; Abfrage: 2010-12-15

Masterstudium Sozial- und Integrationspädagogik an der Universität Klagenfurt, Beilage 3 zum Mitteilungsblatt 28. Stück, Nr. 180 – 2008/2009
http://www.uni-klu.ac.at/studabt/downloads/ma_sozpaed.pdf; Abfrage: 2010-12-15

Masterstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Innsbruck, Mitteilungsblatt vom 17. September 2008
<http://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2007-2008/54/mitteil.pdf>; Abfrage: 2010-12-15

Masterstudium an der Universität Salzburg, Mitteilungsblatt vom 11. Juni 2008, 50. Stück
<http://www.sbg.ac.at/dir/mbl/2008/mb080611-erziehungswiss-master.pdf>; Abfrage: 2010-12-15

Masterstudium an der Universität Wien, Mitteilungsblatt vom 30.06.2009, 26. Stück
http://www.univie.ac.at/mtbl02/2008_2009/2008_2009_203.pdf; Abfrage: 2010-12-15

Als Christian Brünner als sprichwörtlicher „Jüngling mit lockigem Haar“ – aber noch ohne Bart – am 1. Juni 1964 als Wissenschaftliche Hilfskraft von Viktor Steinger am damaligen Institut für Zivilrecht, Zivilprozess- und Arbeitsrecht seine Tätigkeit an der Fakultät aufnahm, war alles noch ganz anders, gab es noch die berühmt-berüchtigte Ordinarien-Universität, launenhafte Professoren als Vorgesetzte und ein juristisches Studium, das üblicherweise mit dem Doktorat abgeschlossen wurde, aber ohne schriftliche Prüfung auskam. Niemand konnte damals voraussehen, dass diese junge Wissenschaftliche Hilfskraft eines Tages einen nicht unerheblichen Einfluss auf eine Entwicklung nehmen würde, an deren vorläufigem Ende die Universität und vor allem auch das Rechtswissenschaftliche Studium total reformiert dastehen würden.

Allzu lange war Brünner nicht am Institut für Zivilrecht tätig, denn zunächst verbrachte er einmal ein Jahr beim österreichischen Bundesheer, das er als Offiziersanwärter der Reserve verließ, um danach vorübergehend für eine Versicherung zu arbeiten. Im Herbst 1968 setzte er dann seine Laufbahn an der Fakultät als Assistent von Gustav E. Kafka und später Ludwig Adamovich fort. Im Juni 1976 habilitierte er sich für Österr. Verfassungs- und Verwaltungsrecht, Allgemeine Staatslehre und Verwaltungslehre. Schon zuvor hatte er sich als Vertreter des akademischen Mittelbaus im Senat der KFU und der Fakultät bewährt, war er Vorsitzender des Dienststellenausschusses für Hochschullehrer in Graz und stv. Vorsitzender der BUKO des wissenschaftlichen Personals in Wien, sowie Vorsitzender des Assistentenverbandes an der Universität Graz. An dieser Universität wurde er dann zum 1.2.1980 zum ordentlichen Universitätsprofessor für öffentliches Recht ernannt und in dieser Funk-

tion sollte er mehr als 30 Jahre tätig sein. An der Fakultät übte er von 1982–1985 in der schwierigen Zeit der Implementierung des UOG 1975 die akademische Funktion eines Dekans aus, ehe er für vier Jahre zum Rektor der Universität gewählt wurde, in welcher Funktion er auch von 1987 bis 1989 erster Nicht-Wiener Vorsitzender der damaligen österreichischen Rektorenkonferenz war.

Von 1990 bis 1994 war er Parlamentarier für die ÖVP, zeitweise auch deren Wissenschaftssprecher, danach von 1996–2000 steirischer Landtagsabgeordneter für das Liberale Forum, ehe er sich zu Beginn des neuen Millenniums wieder der Wissenschaft und seiner Tätigkeit an der Fakultät zuwandte.

Fürwahr ein bewegtes Leben zwischen Wissenschaft und Politik, dem wenig vergleichbar scheint. So wäre es denn müßig zu versuchen, das Wirken Brünners als Herausgeber, Verfasser von Monographien und Aufsätzen und akademischer Lehrer in einer kurzen Grußadresse zusammenfassend darzustellen. Hier müsste alles fragmentarisch bleiben. Denn nur selten dürfte das aktive Berufsleben eines Rechtsgelehrten so sehr durch einen Wechsel von Praxis und Theorie, von Politik und Wissenschaft, von Antithese und Synthese geprägt sein wie bei Christian Brünner.

Um so mehr muss hervorgehoben werden, dass Dir, lieber Christian, am Ende Deiner aktiven Laufbahn hinsichtlich Deiner Tätigkeitsfelder in der Forschung die Synthese von Weltraumrecht und Religionsrecht so hervorragend gelungen ist, dass gewissermaßen von zwei Seiten ein himmlischer Glanz auf Dein Wirken fällt.

Univ.Prof.Dr. Willibald Posch
Dekan der Rechtswissenschaftlichen Fakultät
der Karl-Franzens-Universität Graz

Lehrevaluierung als Entwicklungsinstrument. Oder: Wider die Kontrollmanie im Qualitätsmanagement

Manfred Lueger

Kaum ein Konzept hat in den letzten beiden Jahrzehnten so viel Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit universitärer Entwicklung erregt wie Qualitätssicherung und in diesem Zusammenhang die Evaluierung. Das ist nicht ganz zufällig: Seit der Bologna-Deklaration vom 19. Juni 1999 werden mit Verweis auf die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung die damit verbundenen Anforderungen (wie die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden¹) eifrig verbreitet. Auch legten die zentralen Akteure dieser Initiative einen besonderen Wert auf die Einführung entsprechender Strukturen². Seitdem berichten offizielle Kommuniqués stolz von den laufenden Fortschritten, wenngleich mitunter der unterschiedliche Implementationsstand der Bologna-Prinzipien bemängelt wird³.

In den letzten 10 Jahren wurden im Kontext dieser Entwicklungen an Universitäten Abteilungen für Qualitätsmanagement eingerichtet sowie ein ganzes Arsenal an Richtlinien (insbesondere die im Berliner Kommuniqué geforderten „European Standards and Guidelines“) und Evaluierungsverfahren (weiter)entwickelt. Darüber hinaus brachte man unterschiedlichste Institutionen zur Kontrolle und Begleitung der universitären Entwicklung in Stellung⁴ und gründete eine Reihe von Akkreditierungseinrichtungen, die inzwischen selbst der Akkreditierung bedürfen⁵. Im Zuge dessen ist es für die Universitäten fast überlebens-

notwendig geworden, auf entsprechende Qualitätssicherungsaktivitäten verweisen zu können. Keine Universität, die etwas auf sich hält, kann im internationalen Vergleich inzwischen auf Einrichtungen zum Qualitätsmanagement, auf anerkannte Maßnahmen oder auf Selbstdarstellungen der Bestrebungen im Bereich des Qualitätsmanagements verzichten: So hat die Universität St. Gallen einen eigenen Delegierten für Qualitätsentwicklung, ist doppelt akkreditiert (seit 2001 von EQUIS und seit 2003 von AACSB), beteiligt sich an mehreren Rankings; Lehrende werden im Rahmen von Lehrevaluierungen überprüft, wobei ein Zentrum für Hochschuldidaktik hilfreich zur Seite steht; und für Studierende gibt es eine Assessmentstufe, die in die Anforderungen und Ziele der Universität einführt und Studierende befähigt, selbstselektiv zu beurteilen, ob diese ihren eigenen Interessen entsprechen. Dies alles selbstverständlich neben anderen Maßnahmen, wie Programmevaluierungen, Feedbackgruppen, AbsolventInnenbefragungen, studentischen Evaluationsteams, Teaching-Awards, Weiterbildung etc. – All das folgt natürlich internationalen Standards. Wer also zur Elite zählen möchte, unterwirft sich solchen Anforderungen und dokumentiert sie gut sichtbar etwa auf der Homepage der Universität (vgl. Dyllik 2009). Wichtigen Stakeholdern signalisiert dies, wie intensiv sich das Management um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung der Lehre bemüht.

¹ Dazu zählen etwa die „European Standards and Guidelines“; aber auch die OECD trägt dazu bei (etwa mit den „Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education“).

² In der Bologna-Deklaration sind beispielsweise der Aufbau eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) oder die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung genannt.

³ So kann man in der „Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area“ (vom 12. März 2010) nachlesen: „While much has been achieved in implementing the Bologna reforms, the reports also illustrate that EHEA [European Higher Education Area] action lines such as degree and curriculum reform, quality assurance, recognition, mobility and the social dimension are implemented to varying degrees.“ Allerdings klingt manches in dieser Deklaration anbetrachts der weitgehenden Zurückdrängung von Mitbestimmung an Universitäten im Rahmen der letzten beiden UG-Reformen eher als Hohn, wenn etwa unter Punkt 6 von Partizipation im Entscheidungsprozess die Rede ist: „We fully support staff and student participation in decision-making structures at European, national and institutional levels.“

⁴ Dazu zählen: ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education, EUA – European University Association, EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education, ESIB – National Unions of Students in Europe.

⁵ In diesem Kontext finden sich etwa das ECA – European Consortium for Accreditation (derzeit sind 16 Akkreditierungsagenturen aus 11 Staaten Mitglieder der ECA) oder das CEE – Central and Eastern European Network of Quality Assurance (20 Akkreditierungseinrichtungen aus 16 Staaten) als Subnetzwerk der INQAAHE – International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (weltweit etwa 200 Mitglieder); die ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education – hat ihren Mitgliedern die „Guidelines for external reviews of quality assurance agencies in the European Higher Education Area“ verordnet.

Fast könnte man den Eindruck gewinnen, dass bis vor einem Jahrzehnt die Universitäten nicht nur eine miserable Lehrqualität aufwiesen, sondern auch die Konkurrenzfähigkeit international bemitleidenswert war. Aber nicht alle vertreten diese Meinung: Von Anfang an war diese umfassende Reform umstritten und eine stetig wachsende Gruppe formuliert auch zunehmend die Probleme dieser Entwicklung. Dazu kommt, dass die Bologna Reform keineswegs die einzige Antriebskraft der tiefgreifenden Veränderungen war. Immerhin musste der Bologna-Prozess auf nationalstaatlicher Ebene in Universitätsreformen übersetzt werden, die eigenständige Entwicklungen ermöglichten. Auch derzeit um sich greifende neoliberale Strömungen bilden zunehmend den Fokus kritischer Kommentare. Im Kern wird die Frage gestellt, inwiefern sich Universitäten nicht von den ursprünglich universitären Funktionen abwenden und zunehmend die Funktion einer weiterführenden Schulausbildung im Dienste der Wirtschaft übernehmen, was geradezu als das Gegenteil einer rasanten Qualitätssteigerung gilt. Insgesamt sind die Einwände gegen die derzeitige Entwicklung an Universitäten vielfältig, und betreffen im Kontext der Lehrqualität unterschiedliche Punkte, wie beispielsweise:

- Kritisiert wird, dass die Idee von einem Europa des Wissens im Gegensatz zum Europa der Banken, wie dies in der „Sorbonne Joint Declaration“ (Paris, 25. Mai 1998) und in der anschließenden Bologna Deklaration angemerkt wird, so nicht umgesetzt wird. Dass die stark betriebswirtschaftliche Ausrichtung des universitären Managements den Erkenntnisgewinn universitärer Bildung durch die wirtschaftliche Verwertbarkeit der Ausbildung ersetzt, die Universitäten von Märkten abhängig macht und Studierende in Markenartikel für Kunden aus der Wirtschaft verwandelt (z.B. Zeuner 2008, Albrecht-Heide 2008, Kellermann 2006), gilt zunehmend als Qualitätsproblem. Dies konkretisiert sich beispielhaft an der Betonung von „employability“ als Beschäftigungsfähigkeit⁶.
- Bezüglich des Bologna-Prozesses wird bemängelt, dass die selbstgesteckten Ziele nicht erreicht wurden und die

Ausbildungsqualität potentiell unterlaufen wird. In diesem Zusammenhang meint etwa Nida-Rümelin (2009), dass die Umstellung keineswegs die Mobilität der Studierenden steigern konnte und nicht einmal die Einheitlichkeit auf der Basis von ECTS-Punkten gewährleistet ist⁷. Darüber hinaus stellt sie die Frage, wie man sich in manchen Studien (etwa Theologie, Philosophie, Kunstgeschichte) parallel zu den entsprechenden Fachkenntnissen in 6 Semestern auch noch die dafür erforderlichen Sprachkenntnisse aneignen kann.

- Die „Gouvernementalisierung“ der Universitäten schreibt – forciert durch Techniken des New Public Managements – die Managementmentalität in die Organisation der Lehr- und Lernprozesse ein. Evaluations- und Controllingverfahren bilden hierfür Schlüsseltechnologien, wobei Lehrveranstaltungsevaluierungen offenbar vorrangig die Aufmerksamkeit auf die Lehrenden lenken, um diese besser normieren und disziplinieren zu können, Studierenden hingegen vorgaukeln, die Qualität der Lehre mitbestimmen zu können (Weiskopf 2006). Die Akkreditierung von Studiengängen bereits vor ihrer Erprobung hält die Lust an einer erfahrungsgesteuerten Weiterentwicklung im Zaum, wenn diese nur neue Akkreditierungen mit all ihren bürokratischen Begleitscheinungen nach sich ziehen (Kieserling (2009).
- Auch die Entwicklungen in der Lehre bleiben von der Kritik nicht verschont: Die Tendenz zu (vor allem ökonomisch sparsamen) Multiple-Choice-Klausuren wird als Förderung von Bulimie-Lernenden oder Bulimie-Didaktik scharf kritisiert (z.B. Eßling 2009, Kieserling 2009), weil dies Studierende ermuntert, sich möglichst schnell mit möglichst viel Prüfungsstoff zu befüllen, diesen in der anschließenden Klausur von sich zu geben, ohne etwas für das weitere Studium zu behalten. Studienstrategisch mag das nützlich sein, dem Erkenntnisgewinn ist dies kaum zuträglich. Seminare sind unter solchen Bedingungen keine Pflanzstätten des Wissens, sondern abgeschlossene Lehrereinheiten, die vor dem Kontext prüfungsrechtlicher Erfordernisse absolviert werden. Folgerichtig spricht Eßling vom Studium als

⁶ Dieser Aspekt zeichnet sich bereits in der Bologna Deklaration im Verweis auf die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung von Mobilität und der arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger ab. Dabei geht die Idee weit über die Praxisorientierung und Berufsorientierung hinaus und umfasst auch die Beschäftigungsfähigkeit im Sinne einer Behauptung am Arbeitsmarkt als anpassungsfähige ArbeitnehmerInnen (vgl. Schindler 2004). Einen ökonomischen Aspekt ortet auch Scholz (2007), wenn er die Kombination aus staatlichem Spareifer und wirtschaftlichem Verwertungsinteresse als Auslöser für Bologna identifiziert.

⁷ Die mangelnde Vergleichbarkeit von Studien wird auch im Beitrag von Bachmann (2010) mit Blick auf die „Studienrichtung Pädagogik an Österreichs Universitäten“ in diesem Heft angesprochen, wenn sie zusammenfassend feststellt, dass der Umfang der Studieneingangsphase unterschiedlich geregelt ist (10-30 ECTS), eine oder zwei Bachelorarbeiten zu verfassen sind, das Ausmaß des geforderten Praktikums variiert, bei diesem darüber hinaus die zu absolvierende Stundenzahl sehr unterschiedlich in ECTS umgerechnet wird und sich auch die akademischen Titel unterscheiden.

eine „Rennstrecke mit idiotensicheren Marschbefehlen“ (Eßling 2009).

Vieles an dieser Kritik betrifft unmittelbar die Qualität der Lehre und somit auch Maßnahmen, welche die Qualitätsentwicklung fördern sollen. Gerade deshalb sind die permanenten Hinweise auf Qualitätssicherung und Evaluierungen mit Vorsicht zu betrachten. Dabei stellt sich die Frage, in welchem Kontext evaluiert wird und welche Funktionen diese Evaluierung erfüllt, was unter „Qualität“, die damit gesichert und verbessert werden soll, verstanden wird und welche Folgen qualitätssichernde Maßnahmen haben können. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, sich näher mit einem Kernbereich universitären Qualitätsmanagements auseinanderzusetzen, nämlich der Lehrevaluierung. Dafür werden im ersten Schritt die Funktionen von Evaluierung angesprochen, um die Möglichkeiten für Evaluierungen und ihre Sinnhaftigkeit abzustecken. Danach wird die Frage gestellt, welche Probleme sich in der konkreten Lehrevaluierung ergeben. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, warum Evaluierungen einen derart hohen Stellenwert erlangen konnten. Die abschließenden Bemerkungen regen an, den möglicherweise durch die vielen Reformen etwas irregeleiteten Blick wieder stärker auf Lehrerfordernisse und weniger auf Managementziele zu richten.

Funktionen von Evaluierung im Rahmen des Qualitätsmanagements in der Lehre

Evaluierung erfüllt höchst unterschiedliche Funktionen für das Bildungswesen, die Universitäten oder auch für die einzelnen Beteiligten und Betroffenen. Dabei sind diese Funktionen mit verschiedenen Sichtweisen, Handlungsstrategien und Folgen verbunden. Die folgende Auflistung konzentriert sich auf den im Bereich der Lehrevaluierung häufig anzutreffenden Kern von Funktionen⁸:

- Evaluierung als Instrument zur begleitenden Analyse der Entwicklung der Lehrqualität: Im Zentrum steht eine vergleichsweise neutrale Erfassung unterschiedlicher Dimensionen der Lehrqualität und deren Entwicklung

im Zeitverlauf⁹. Entscheidend sind nicht persönliche Zu-rechnungen (etwa die Identifikation guter oder schlechter Lehrender), sondern die Identifikation und die Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren. Generell kann diese Funktion auf zwei Ebenen angestrebt werden: auf universitärer Ebene als Informationssystem für die Entwicklung von Qualitätsentwicklungsstrategien; auf Ebene der Lehrenden oder Studierenden als Feedbacksystem (siehe nächster Punkt).

- Evaluierung als Feedback-Verfahren: Diese Funktion setzt vor allem auf die Eigenverantwortlichkeit der Akteure vor Ort. Feedbackverfahren sind dann besonders sinnvoll, wenn sie auf die konkreten Bedingungen der spezifischen Qualitätserbringung Bedacht nehmen¹⁰. Dafür ist nicht die Vergleichbarkeit der Feedbackinformationen wichtig, sondern deren Einbettung in den Lehrprozess. Die Feedbackfunktion ist erfüllt, wenn die Betroffenen (etwa die Lehrenden oder Studierenden) die Information erhalten haben (diese kann sich auch auf Empfehlungen beziehen), weshalb eine Weiterleitung von Informationen an dritte Stellen (etwa das Qualitätsmanagement oder die Universitätsleitung) nicht erforderlich ist. Insofern bietet diese Funktion eine hohe Vertraulichkeit und damit auch einen Schutz für die Betroffenen.
- Evaluierung zur Kontrolle der Lehrenden: Hier soll die Evaluierung vorgesetzten Instanzen Entscheidungskriterien im Lehrkontext liefern. Vielfach liegt ein Fokus darin, Druck auf Lehrende auszuüben, sich in der Lehre verstärkt zu engagieren¹¹. Um dies zu leisten, müssen drei Voraussetzungen erfüllt sein: die Vergleichbarkeit der Ergebnisse (daher Standardisierung); eine Kausalzurechnung der Ergebnisse auf die individuelle Leistung der Lehrenden (sonst wäre die Kontrollfunktion nicht gegeben); und valide Daten (sonst könnte man den Ergebnissen nicht vertrauen). In der Praxis wird diese Funktion meist über eine standardisierte Form einer schriftlichen und anonymen Beurteilung der Lehre durch Studierende umgesetzt.

⁸ Dabei bleiben einige Funktionen bewusst ausgeblendet, weil diese in der Lehrevaluierung meist einen geringen Stellenwert einnehmen oder gar nicht als Evaluierung gelten (z.B. die Kontrolle der Studierenden, die in der Regel über das Benotungssystem als geleistet betrachtet wird; oder die Evaluierung für wissenschaftliche Zwecke, weil die meisten Evaluierungen in Hinblick auf ihrem Nutzen für universitäre Entscheidungen und weniger ihrem Erkenntnisbeitrag konzipiert sind).

⁹ Zur Identifikation von Faktoren, welche die Qualitätsentwicklung beeinflussen, sind entweder quantitativ orientierte kausalanalytische Strategien oder in qualitativer Hinsicht die Analyse von Handlungslogiken und die Sichtweisen in Hinblick auf Lehrqualität geeignet.

¹⁰ Dies erfordert einen flexiblen Einsatz von maßgeschneiderten Verfahren, die sehr unterschiedlich ausgestaltet sein können (vom standardisierten Feedbackinstrument, bis zu verbalen Kurzfeedbacks oder Fokus-Gruppen) aber gleichzeitig für die Beteiligten mit wenig Aufwand einsetzbar sind.

¹¹ Dahinter steht ein einfaches Motivationsprinzip, das vorrangig auf Drohung basiert (Entzug des Lehrauftrags, Bloßstellung durch Veröffentlichung der Ergebnisse, Einteilung in Kategorien von Lehrenden – etwa die schlechtesten 10% oder auch die besten 10%). Gerade diese Funktion ist mit vielen Problemen belastet, die bei der mangelnden Erfüllung der Voraussetzungen beginnen und bei Abwehrstrategien der Lehrenden enden (Rindermann 2003; Taut und Brauns 2003); vgl. den Abschnitt zur Komplexität der Lehrevaluierung.

- Evaluierung als Legitimation für das Rektorat oder das Qualitätsmanagement: Diese Funktion hat vor allem eine politische Bedeutung und soll demonstrieren, dass das Management seine Steuerungsfunktion erfüllt und alles daran setzt, die Lehrqualität zu verbessern. Sowohl für externe Stakeholder¹² als auch universitätsintern signalisiert dies das Engagement für die Lehrqualität, die Fähigkeit zur Kontrolle und Durchsetzungswillen. Dafür sind standardisierte Daten ein probates Mittel, wobei man zeigt, dass Entwicklungen unter permanenter Beobachtung stehen und im Zweifel auch klare Maßnahmen gesetzt werden. Die Auswirkungen auf die Lehre sind nur in ihrem Niederschlag in den formalen Daten (etwa als Leistungs- bzw. Verbesserungsnachweis) bzw. in den symbolischen Aktivitäten wichtig.
 - Evaluierung als Erfüllung externer Anforderungen: Im Rahmen dieser Funktion orientiert sich die Evaluierung an universitätsexternen Erwartungen, die von Gesetzgebern, wichtigen Stakeholdern, Akkreditierungseinrichtungen oder anderen (erfolgreichen) Universitäten vorgegeben werden¹³. Dabei stehen meist nicht so sehr spezifische Verfahren oder Instrumente im Vordergrund, sondern Leitlinien, von denen Stakeholder annehmen, dass sie eine Grundlage für erfolgreiche Strategien bilden können. Damit versucht man nicht nur gesetzlichen Vorgaben zu entsprechen, sondern auch die im Zuge von Akkreditierungsverfahren formulierten Anforderungen zu erfüllen oder Empfehlungen von international tätigen QualitätsmanagementspezialistInnen zu folgen.
- All diese Evaluierungsfunktionen sind für die verschiedenen involvierten Akteure von höchst unterschiedlichem Nutzen: (a) Für die unmittelbare Durchführung der Lehre ist vor allem die Feedback-Funktion hilfreich, weil sie je nach eingesetztem Verfahren als eine Art Frühwarnsystem für sich abzeichnende Probleme fungiert (etwa Kurzfeedbacks) und eine Diskussion über Stärken und Schwächen in Gang setzen kann (qualitative Feedbacks) oder einfach eine Rückmeldung über die Stimmung erlaubt („Blitzlicht“). Für Studierende

ermöglicht ein Feedback die Einordnung der eigenen Verhaltensweisen oder Leistungen. (b) Für das Qualitätsmanagement stehen Informationen über die Entwicklung der Lehre und des Lehrprogramms im Vordergrund, um entsprechende Unterstützungsmaßnahmen anbieten zu können und die Rahmenbedingungen für die Lehre zu optimieren. Darüber hinaus ist es wichtig, Wissen um die Lehrdynamik zu generieren¹⁴. Dies erfordert etwa Fokusgruppen mit Beteiligten, punktuell standardisierte Erhebungen oder auch wissenschaftlich orientierte Evaluierungen. (c) Für das Universitätsmanagement wiederum sind meist Kontrolle und Legitimation von vorrangigem Interesse, um nach außen und innen Führungsqualität zu demonstrieren. Das erfordert in der Regel standardisierte Erhebungen, die zu vergleichbaren Ergebnissen führen und nach außen gut kommunizierbar sind. (d) Für externe Akteure (z.B. Ministerium, Akkreditierungsagenturen) wiederum geht es um die Erfüllung von Vorgaben, um die an standardisierten Indikatoren erkennbare Qualität oder um aufgelistete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Und diese sollten wiederum dem entsprechen, was allgemein an Universitäten üblich ist. Wenn also spezifische Evaluationen für eine Gruppe sinnvoll sind, so gilt das nicht notwendig für eine andere: Deshalb sind unmittelbare Feedbacks zwar für Lehrende und Studierende zweckmäßig, für das Universitätsmanagement aber eher unbrauchbar. Zwar gelten solche Verfahren als Maßnahmen zur Qualitätssicherung, entfalten jedoch aufgrund der mangelnden Kontrolle und der Intransparenz für Außenstehende wenig Legitimationskraft. Hingegen sind jene Verfahren, die sich in Maßzahlen niederschlagen (z.B. Studienverlaufsanalysen) oder externe Expertisen im Rahmen von Programmevaluierungen zwar für die unmittelbare Lehre meist wenig hilfreich, entfalten aber nach außen enorme Wirkung. Begleitanalysen, die einen wissenschaftlichen Hintergrund über die Lehrdynamik liefern können, sind zwar sehr aufwendig, jedoch für die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung von adäquaten Lehr- und Lernstrategien unerlässlich¹⁵.

¹² Dazu zählen etwa die Politik (im Kontext von Leistungsvereinbarungen), AuditorInnen (im Rahmen von Akkreditierungsverfahren), wichtige Geldgeber (Drittmittel) oder Kooperationspartner. Verweise auf Mission Statements, Broschüren, Berichte, Kriterien- und Maßnahmenkataloge, Richtlinien, Leistungsbilanzen, Rankings, die erkennbare Orientierung an internationalen Standards etc. spielen dabei eine zentrale Rolle.

¹³ So wurden etwa in Österreich im Rahmen des UG 2002 die Universitäten zum Aufbau eines eigenen Qualitätsmanagementsystems verpflichtet, wobei Evaluierungen nach fachbezogenen internationalen Evaluierungsstandards zu erfolgen haben (§ 14).

¹⁴ Ein Beispiel wäre die Analyse von Lernstrategien bei Studierenden im Kontext spezifischer Studienanforderungen, um unerwünschte Effekte zu verstehen und Alternativen zu entwickeln (etwa wenn Multiple-Choice Prüfungen dazu führen, dass Studierende punktgenau Wiedererkennungswissen generieren, um die Prüfung zu bestehen, während der nachhaltigen Aufbau von Wissen massiv beeinträchtigt wird). Dazu zählen auch Analysen von Studienabbrüchen oder die Analyse von Faktoren, welche die Evaluierungsergebnisse beeinflussen.

¹⁵ Beispielsweise werden die allseits beliebten flächendeckenden standardisierten Lehrveranstaltungsevaluierungen nicht deswegen durchgeführt, weil sie so sinnvoll für Entwicklung der Lehrqualität wären, sondern weil sie vom Gesetzgeber gefordert sind, fast alle Universitäten diese ebenfalls durchführen, sie als vernünftig gelten und Kontrolle signalisieren.

Es wäre also durchaus angebracht, darüber nachzudenken, wofür man welche Evaluierungen benötigt und welchen Nutzen sie für die Qualitätsentwicklung stiften. Wenn man also versucht, Evaluierung sinnvoll auf die Erfordernisse in Hinblick auf die Qualitätsentwicklung in der universitären Lehre abzustimmen, ist es wichtig, sich mit den Schwierigkeiten von Evaluierung vertraut zu machen. Der nächste Abschnitt macht daher deutlich, warum Evaluierung von Lehrqualität keineswegs eine triviale Angelegenheit ist, auch wenn sie im universitären Alltag oft so behandelt wird.

Zur Komplexität von Lehrevaluierung

Richtet man den Blick auf die Durchführung von Evaluierungen, so ist man schnell mit einer Reihe von Schwierigkeiten konfrontiert, die sich auf folgende Fragen verdichten lassen:

a) Was ist Qualität?

Wenngleich der Qualitätsbegriff das Kernstück der Diskussion um Lehrqualität bildet, ist es schwierig, diesen Begriff genauer zu fassen (siehe etwa die Diskussionen in Harvey 2009, 2007; Newton 2007; Watty 2002). Nicht nur spielen verschiedene Dimensionen eine entscheidende Rolle, sondern auch deren konkrete Interpretation. Dazu ein einfaches Beispiel: Qualität könnte man als die Erfüllung von Leistungsanforderungen seitens der Geldgeber bestimmen. Dazu gehört etwa die Erhöhung des intellektuellen Kapitals in der vom Ministerium eingeforderten Wissensbilanz. Allerdings lassen sich entsprechende Indikatoren als Hinweise sowohl für die Steigerung als auch für die Minderung von Qualität heranziehen: als Steigerung, weil sich etwa die Zahl der AbsolventInnen vergrößert, was bedeutet, dass die Ausbildung effizienter gestaltet wurde; als Minderung, weil damit die Anforderungen an Studierende gesenkt wurden. Ebenso könnte man eine Erhöhung des Dropouts von Studierenden als Qualitätsmerkmal sehen, weil diese besondere intellektuelle Anforderungen signalisiert, die eben nur die Besten erfüllen. Dafür braucht man eine systematische Erhöhung der Anforderungen, um am Beginn eine ausreichende Breite aufzunehmen und

dann diese systematisch mit höheren Anforderungen zu konfrontieren. Eine geringe Dropout-Rate hingegen wäre ein Hinweis, dass Studierende die Standardanforderungen brav abarbeiten aber keine besonderen intellektuellen Anforderungen mehr zu bewältigen haben. – Umgekehrt könnte man argumentieren, dass die hohe Dropout-Rate nur zeigt, dass die Studierenden nicht gleich vor dem Studienbeginn konsequent selektiert wurden (als Argument für eine Beschränkung des Studienzugangs), dass die Studienorganisation oder die Didaktik mangelhaft ist und möglicherweise manche herausragende Studierende von der Universität vertrieben werden¹⁶.

Nicht nur die unterschiedliche Deutung von Qualität¹⁷, sondern auch die Auslegung von einzelnen Qualitätsindikatoren könnten eine Diskussion über widersprüchliche Maßnahmen provozieren: Interpretiert man etwa „schlechte“ Studierendenbeurteilungen als hohen Qualitätsanspruch, der den Studierenden besonders viel abverlangt (was die Studierenden eben frustriert), so legt man möglicherweise besonderen Wert auf lehrende WissenschaftlerInnen, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen verfügbar machen sowie in die Welt der Forschung einführen, während Infotainer, die Studierende für die Lehrinhalte motivieren und für Unterhaltung sorgen, eher geduldet sind¹⁸. Versteht man Lehre als die vermittelte Aneignung von vorbestimmten Wissensinhalten, so erfordert dies eine völlig andere Lehrstrategie als die kritische Auseinandersetzung mit und die Weiterentwicklung von Wissen. Und vor dem Hintergrund der Marktfähigkeit von AbsolventInnen ist anderes wichtig als vor dem Hintergrund einer wissenschaftlichen Ausbildung. Damit rücken die Funktionen einer Universität, die verschiedenen Stakeholdererwartungen an Universitäten oder auch die internen Ansprüche von Verwaltung oder den WissenschaftlerInnen in den Blick. Letztlich stellt sich aber die Frage, wer überhaupt berechtigt ist, Qualität zu definieren: Die Wissenschaft? Die Politik? Die Verwaltung? Die Wirtschaft? Der Universitätsrat? Der Senat? Die Studierenden?

Es geht dabei nicht um die Entscheidung in eine bestimmte Richtung, sondern um die Interpretationsabhängigkeit von Qualität in einem spezifischen Kontext der Qualitäts-

¹⁶ Aus dieser Zwickmühle kommt man auch durch eine verschärfte Zugangsbeschränkung nicht heraus, weil diese eine hohe Vorhersagekraft in Hinblick auf Studienleistungen voraussetzt. Selbst eine hohe Prognosequalität kann nicht verhindern, dass auch fähige BewerberInnen fälschlich aussortiert werden. Außerdem liegt dem die Vorstellung begrenzter Entwicklungsfähigkeit zugrunde nach dem fragwürdigen Motto: Einmal schlechte Leistungen – immer schlechte Leistungen!

¹⁷ Qualität könnte sich u.a. beziehen auf die wissenschaftlich fundierte Vermittlung von Denkweisen (aber was ist das?), auf die Studieneffizienz (aber ist das die Aufgabe einer Universität?), auf Employability (aber sollten das nicht Fachhochschulen leisten?), auf die Unterordnung der Akteure unter „Qualitätsansprüche“ (aber ist hat das schon mit Qualität zu tun?).

¹⁸ Natürlich könnte man dieselbe Information ganz anders interpretieren, nämlich als unzureichende Didaktik, welche die Inhalte nicht anschlussfähig vermitteln kann – aber das ist eine Frage der angelegten Perspektive. Und wenn man dazu noch Studierende als KundInnen betrachtet, so muss man sie mit einem abwechslungsreichen und unterhaltsamen Lehrangebot bei Laune halten (weil sie vielleicht am Inhalt gar nicht interessiert sind, aber die Lehrveranstaltung laut Studienplan absolvieren müssen).

beurteilung. Qualität ist eine soziale Konstruktion und daher ein Verhandlungsgegenstand, der situations- und interessenbezogen unterschiedlich definiert wird. Man kann daher nicht von Qualität an sich sprechen, sondern nur von Qualität aus unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlichen Kontexten. Deshalb macht eine Konzentration auf allgemeine Standardprozeduren oder Standardevaluierungen zur Qualitätsförderung wenig Sinn.

b) Was wird gemessen?

Erweist sich die Definition von Qualität als Problem sozialer Konstruktion ohne sicheren Ankerpunkt, so setzen sich die Schwierigkeiten in die Messung fort. Hier geht es beispielsweise um die Frage, ob und woran man „gute“ Lehre erkennen kann. In diesem Zusammenhang identifiziert Hundt (2000) bei der Lehrveranstaltungsbeurteilung mehrere kritische Punkte: So meint er, dass die meisten Instrumente an der didaktischen Oberfläche kratzen und inhaltliche Standards ausklammern, dass eine Orientierung an Mittelwerten die Vielfalt der Studierendeneinschätzungen ignoriert, und dass Messen allein noch lange keine Verbesserung bewirkt. Auch Rindermann (2009: 241f.) macht klar, dass die Durchführung einer studentischen Lehrevaluation nicht ausreicht, um Veränderungen in der Lehre zu bewirken. Führt man eine Lehrevaluation mittels standardisierter Befragung von Studierenden durch, so unterstellt dies, dass Studierende aufgrund ihrer Betroffenheit ExpertInnen seien – aber sie bleiben Alltags-EvaluatorenInnen, die nach ihren eigenen Kriterien bewerten, was wiederum die Bedeutung der Antworten nicht mehr rekonstruieren lässt. Die dafür meist eingesetzten kurzen Evaluationsbögen mit pauschalen Bewertungsfragen erzeugen darüber hinaus ein Erhebungsartefakt, weil nicht alle Studierenden so undifferenziert wahrnehmen (dies aber nicht berücksichtigt wird). Und die Berechnung von Durchschnittswerten der TeilnehmerInnen produziert ein Auswertungsartefakt, weil sie die notwendig unterschiedlichen Urteile aufgrund der mangelnden Standardisierung von Vergleichsmaßstäben ausblendet (Kromrey 2001). Dazu kommt ein Vertrauensproblem: Je sorgfältiger die Messinstrumente konstruiert sind und je exakter die Ergebnisse dargestellt sind, desto stärker ist vielfach der Glaube an deren Objektivität¹⁹. Noch dramatischer wird dieser Befund, wenn man Lehr-

veranstaltungen miteinander vergleicht. So hat Kromrey (1994) schon vor vielen Jahren festgestellt, dass ein Ranking von Lehrveranstaltungen methodischer Unsinn ist, weil lehrangebotsunabhängige Faktoren die Beurteilungen massiv beeinflussen. Demzufolge kommen etwa Lehrende, deren Studierende Wahlmöglichkeiten zwischen Veranstaltungen haben, persönliches Interesse mitbringen, regelmäßig mitarbeiten, die Veranstaltungen regelmäßig besuchen und insgesamt studienreicher sind, in den Genuss deutlich besserer studentischer Bewertungen. Die Evaluierung von Programmen oder gar didaktischen Ansätzen erweist sich keineswegs als einfacher, sondern noch um einiges komplexer.

Wenngleich Kromrey (2001) Evaluierung als bedeutsames Instrument im Bemühen um die Qualitätsentwicklung sieht, so stellt er sich doch klar gegen die vielfach vorzufindende Vereinfachung. Im Zuge dessen führt er beispielsweise an, dass die Erfolgsmessung eines Studiengangs massive Probleme aufwirft: Da Studienpläne oder Prüfungsordnungen konstant bleiben, ist deren Wirkung nicht feststellbar; Lehrveranstaltungen wiederum sind einer Vielzahl nicht kontrollierbaren Bedingungen ausgesetzt, die aber das Ergebnis einer Erfolgsmessung beeinflussen; letztlich sind Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrpersonal nicht rekonstruierbar²⁰.

All das ist kein Argument gegen Evaluierungen oder gegen gute Instrumente, sondern eines gegen die Leichtgläubigkeit bezüglich der Ergebnisse. Kromrey (2001) verweist in seinen Ausführungen auf den enormen mit einer seriösen Evaluierung verbundenen Aufwand. Wenn man aber möchte, dass die Kosten gering bleiben, die Störung des normalen Betriebs vernachlässigbar ist und die Erhebung rasch abgewickelt werden kann, kommt man unversehens zu Minievaluierungen mit all ihren Schwachstellen. Und dann wird erhoben, was mit leicht einsetzbaren standardisierten Instrumenten einfach gemessen werden kann und das Universitätsmanagement ist verleitet, sich an solchen fragwürdigen Indikatoren zu orientieren.

c) Was sind die Folgen von Evaluierung?

Evaluierungen können Informationen unter anderem darüber geben, für wen man lehrt, welche Erwartungen Studierende an eine Lehrveranstaltung haben, wie sie diese

¹⁹ In diesem Sinne sind zwei oder drei Kommastellen bestenfalls pseudogenau, die Berechnung von gewichteten Medianen entzerren nur die Werte. Aber vielleicht sollte man Konfidenzintervalle berücksichtigen – dies würde vermutlich vor allem bei kleinen Lehrveranstaltungen den Glauben an die Genauigkeit der Werte relativieren und die mitunter beliebte (aber fragwürdige) Identifikation der besten oder schlechtesten 10% der Lehrenden ad absurdum führen.

²⁰ Um die Wirkung von Komponenten von Studienplänen feststellen zu können, müssten diese Komponenten variiert werden. Die Wirkung wäre an den unterschiedlichen Ergebnissen der variierten Bedingungen ablesbar. Dies ist aber unter regulären Studienbedingungen nicht möglich. Die nicht kontrollierbaren Kontextbedingungen wiederum verändern das Ergebnis auf eine nicht nachvollziehbare Weise. Deshalb lassen sich spezifische Maßnahmen nicht den Studienerfolgen der AbsolventInnen zurechnen.

beurteilen und wie heterogen diese Beurteilungen sind, wie eine Lehrperson ankommt oder wie die konkrete Veranstaltung in ein Lehrprogramm passt – alles Informationen, die für Lehrende wichtig sein können. Aber in Hinblick auf die Qualitätsentwicklung sind solche Informationen vorrangig dann nützlich, wenn sie in Maßnahmen für die Steigerung der Lehrqualität umgesetzt werden können. Dafür muss man Informationen erst interpretieren und diese Interpretationen in Maßnahmen umsetzen, die hoffentlich die gewünschte Wirkung zeitigen. Aber ganz so einfach ist die Sache nicht: Unbestritten ist, dass Evaluierung in der Regel etwas bewirkt. Das ist auch die Intention von Evaluierungen und mit ein Grund, warum sich Evaluierungen einer derartigen Beliebtheit erfreuen, sodass Frey (2007) von „Evalutis“ spricht. Vielfach wird jedoch übersehen, dass Evaluierungen neben den erwünschten Wirkungen (die aber nicht immer eintreffen) in vielen Fällen eine Reihe vernachlässigter, verborgener, unerwarteter oder auch unerwünschter Folgen provozieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was nun Evaluierung bewirken kann. Dafür werden mögliche Evaluierungsfolgen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) in drei Gruppen aufgeteilt:

- Die Provokation sichtbarer und unsichtbarer Effekte: Es handelt sich hierbei um Anpassungseffekte, die auf die gemessenen Indikatoren bzw. die erwünschten Leistungskriterien Bezug nehmen und deren sichtbare Teil meist erwünscht ist (etwa bessere Evaluierungsergebnisse, stärkere Profilbildung, Akzeptanz von Programmen in der Wirtschaft). Verbinden sich damit Kontrollfunktionen und potentielle Sanktionen, kommt es zu einer Differenzierung: Zum einen werden erwünschte und belohnte Effekte sichtbar gemacht und in ihrer Bedeutung überhöht (man hat Interesse, sie zu zeigen), während unerwünschte in den unsichtbaren Untergrund verdrängt und in der Folge vernachlässigt werden (man vermeidet damit mögliche Sanktionen und entzieht sich der Kontrolle)²¹. Für das universitäre Management sind die Konsequenzen höchst problematisch, weil es den Eindruck gewinnen könnte, aufgrund der Evaluierungen immer besser informiert zu sein, faktisch aber immer weniger über die Funktionsweise der Universität erfährt. Da diese Wirkung für das Management unsichtbar bleibt (das Problem ist nicht die Informationsmenge, sondern deren Bedeutung), läuft es Gefahr, zunehmend in einem fiktiven Raum zu agieren²².
- Strategisches Evaluierungsverhalten und Widerstand: Sofern Evaluierung nicht als Feedback, sondern zur Kontrolle genutzt wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, die Ergebnisse vor allem für eigene Interessen zu verwenden. So könnte bei Studierenden das Antwortverhalten einer LV-Evaluierung entsprechend dem Erhebungskontext variieren (etwa bei kleinen Gruppen aufgrund der potentiellen Identifizierbarkeit der Antwortenden) oder die Interpretation kann Legitimationsinteressen angepasst werden²³. Häufig geht es um Widerstand gegen Evaluierungen. Die Vielfalt von Gründen für Widerstandsverhalten zeigen etwa Taut und Brauns (2003) mit Blick auf die Psychologie der Reaktionsformen auf Programmevaluierungen: Widerstand ist dann wahrscheinlich, wenn frühere negative Evaluierungserfahrungen in einen generellen Evaluierungswiderstand münden, wenn im Rahmen einer persönlichen Kosten/Nutzen-Rechnung die negative Seite überwiegt, wenn Evaluierung das Machtgefüge ungünstig beeinflussen könnte, wenn man die eigenen Handlungsfreiräume bedroht sieht, wenn sie als externe Kontrolle erlebt wird, wenn in Wettbewerbssituationen die eigene Position gefährdet ist oder wenn jemand ausgeprägte Versagensängste hat oder die Evaluierung das Selbstbild in Frage stellt. Ob jedoch die zur Überwindung des Widerstands angebotene Kur (etwa umfassende Kommunikation, Übergabe der Kontrolle an die Evaluierten, Berücksichtigung des organisationalen Kontexts etc.) bei allen wirkt, ist zu bezweifeln. Faktisch bedeutet dies, dass man mit Evaluierungen möglicherweise in der Lehre mehr Probleme erzeugt, als man auf organisatorischer Ebene löst. Damit wäre Evaluierung geradezu kontraproduktiv.
- Die Entwicklung und Anwendung von Verbesserungsmaßnahmen: Meist sollten Evaluierungen zur Verbesserung der Lehre beitragen. Dafür ist ein umfassendes Steuerungsrepertoire verfügbar (etwa Sanktionen bei unzureichenden Leistungen, Änderungen von Studien-

²¹ Frey (2007) meint darüber hinaus, dass mit zunehmender Orientierung an Leistungskriterien und deren Kontrolle der Anreiz zunimmt, diese zu manipulieren.

²² Dies entspricht dem Vorwurf, den Kieserling dem Zentrum für Hochschulentwicklung macht, das er als Lyrikwerkstätte zur Erzeugung von autonomer Literatur fernab universitärer Wirklichkeit bezeichnet und zu den hermetischen Texten in Hinblick auf Workload und Creditpoints auf die Frage verweist, „ob die spröde Schönheit dieser opaken Gebilde sich nicht womöglich nur sehr großen und sehr professionell besetzten Bürokratien erschließt“ (Kieserling 2009: 27).

²³ Eine typische Argumentation könnte hier lauten: Gute Evaluierungen zeigen nur die Korrumpierbarkeit der Lehrenden, während sich in schlechten der heroische Einsatz für höchste fachliche Qualität manifestiert – schließlich ist man ja kein Sozialverein, sondern fordert eben Höchstleistungen – und das ist unangenehm.

programmen oder Studienbedingungen). Im Hintergrund steht die Überzeugung, dass die Erkenntnisse aus einer Evaluierung Maßnahmen rechtfertigen und dass diese auch die gewünschten Effekte erzeugen. Allerdings gibt es ein Problem. Vielfach verfügt man über unzureichende Informationen, hat falsche Vorstellungen über die Auslöser schlechter Bewertungen oder setzt einfach falsche Maßnahmen, weil die Kausalzusammenhänge unbekannt sind. Beispielsweise hat schon Kromrey (1994) auf Probleme bei der Interpretation quantitativer Messerwerte hingewiesen: Wenn man sich am Mittelwert orientiert, kann es sein, dass sich Lehrende um eine Verbesserung der Ergebnisse bemühen, ihr didaktisches Konzept völlig umstellen, sich aber trotz massiver Veränderungen scheinbar nichts verändert hat, weil in einem solchen Fall die Evaluierung darüber nicht informiert²⁴. Sinnvolle Maßnahmen setzen also Kenntnisse voraus, die meist weit über die Evaluierungsergebnisse hinausreichen.

Wenn man also Daten und Informationen undifferenziert erhebt und verwendet, erzeugt man mit Evaluierungen möglicherweise nur eine schöne Leistungsfassade, welche die Universität nach innen und außen in all ihrer Pracht präsentiert. Nach innen jedoch entsteht ein Eigenleben in völligem Kontrast zu dieser Fassade. Aber nicht nur dieser Kontrast wird zum Problem, sondern auch die Produktion potentiell ungeeigneter Maßnahmen aufgrund immer schlechterer Informationen. Dazu kommt, dass Kontrolle und Druck nicht motivieren, weil diese den inneren Antrieb ersetzen. Im Extremfall würde dies zu einer Universität führen, in der die Betroffenen bürokratische Vorgaben zwar pflichtgemäß erfüllen, aber einen kreativen Umgang mit diesen pflegen und sie auf diese Art unterminieren. Aber ist das wirklich eine wünschenswerte Vorstellung von Universität?

Die Begeisterung für Evaluierung – ein Erklärungsversuch

Gerade weil der Qualitätsbegriff von widersprüchlichen Interessen durchsetzt ist, die Messung von Qualität vielfältige Probleme aufwirft und die Wirkungen sich vielfach der Kontrolle entziehen, ist es umso wichtiger, sich mit den lokalen Bedingungen der Qualitätsentwicklung zu befassen. Allerdings verhindern Standards und Richtlinien, die allorts Universitäten überwuchern, dies tendenziell. Es stellt sich daher die Frage, warum trotz dieser durchwegs

bekanntem Problemlagen die Begeisterung für Evaluierungen ungebremst ist und der Evaluationsmarkt (inklusive Akkreditierungseinrichtungen) boomt.

Zum einen spielt hier eine Rolle, dass im Zusammenhang mit Qualität Einwände scheinbar vorweg delegitimiert sind: Wer kann schon gegen Qualität sein? Und: Schafft Evaluation nicht Transparenz und die Voraussetzung rationaler Entscheidungen? Schon ist die Kritik an Evaluierungen in einer Verteidigungsposition und muss erklären, warum sie gegen Qualität und Transparenz ist. Aber was ist Qualität und worauf bezieht sich diese Transparenz? Ist es nicht vielmehr die Fiktion der Transparenz, die sich auf Messbares bezieht und auch hier nur eine Scheinexaktheit vorgaukelt? Und ist nicht gerade die Vorstellung von Rationalität und rationaler Steuerung diskussionsbedürftig? Vom Universitätsmanagement verlangt man Steuerungskompetenz²⁵. Rationale Steuerung der Lehrqualität setzt jedoch die dispositive Regulierung der Umweltbeziehungen voraus (dazu zählen etwa die umfassende Kontrolle des Lehrverhaltens, der Universitätsmitglieder oder der Anforderungen seitens relevanter Stakeholder) und bedarf nach innen der Koordination der Subsysteme der Organisation (etwa des Raummanagements, der Lehrveranstaltungsadministration, der Lehrprogramme, des Qualitätsmanagements, der Abstimmung mit anderen universitären Erfordernissen wie der Forschung etc.). Außerdem ist die Kontrolle der Einhaltung innerbetrieblicher Normierungen bezüglich der organisatorischen Arbeitsrollen nötig (etwa die Einhaltung inhaltlicher oder didaktischer Standards). All dies erfordert die eindeutige Definition von Lehranforderungen, die Bestimmung von Maßnahmen, um diese auch zu erfüllen sowie die Kontrolle, ob die erwünschten Ziele auch erreicht werden. Eine solche Prozesskontrolle beruht auf drei Voraussetzungen: (a) hierarchische Arbeitsbeziehungen zur systematischen Zuordnung von Verfügungsgewalt (Herrschaft); (2) berechenbare Erwartbarkeit von Umweltereignissen, die der Vernunft zugänglichen Gesetzmäßigkeiten folgt (Planbarkeit); (3) praktische Beherrschung der Beziehungen nach innen und außen, um den gewünschten Erfolg sicher zu stellen (Steuerbarkeit) (vgl. Froschauer 2002). Hier findet sich im Hintergrund jenes Gedankenbild, das bereits Max Weber (1988) als entscheidend für die okzidentale Rationalisierung erkannte, nämlich dass mit dem Aufkommen des bürgerlichen Betriebskapitalismus und die moderne Form der Bilanzierung entscheidende Impulse zur Rationalitätsdiffundierung in der mo-

²⁴ Die Erklärung dafür ist einfach: Möglicherweise sind jene, die ursprünglich mit einer Lehrveranstaltung zufrieden waren, nach der Umstellung unzufrieden und umgekehrt. Ein solcher Stimmungsumschwung ist in den Mittelwerten nicht ablesbar.

²⁵ Diese Forderung impliziert jedoch, dass der eigendynamischen Entwicklung der Disziplinen, für die die universitäre Verwaltung einen Rahmen bereitstellt, nur begrenzt vertraut wird.

deren Gesellschaft gesetzt wurden, flankiert vom Recht, das im Verbund mit Verwaltung einen erwartungsstabilen Rahmen schafft.

So gesehen setzt ein betriebswirtschaftlich orientiertes universitäres Management durch, was aufgrund der verfügbaren Kenntnisse als sachrational vernünftig zur Erreichung der gesetzten Ziele betrachtet wird. Das macht nachvollziehbar, warum Kennziffern, Drittmittel, Effizienz, Durchlaufzeiten für Studierende etc. im universitären Betrieb einen derart hohen Stellenwert haben. Was sich dieser Bilanzierung widersetzt, hat keinen Platz. Standardisierungen sollen nach dieser Logik die unkontrollierte Eigendynamik verdrängen. Generell hat man den Eindruck, dass die Diskussion über das Qualitätsmanagement genau diesen Richtlinien rationaler Steuerung folgt, wengleich moderne sozialwissenschaftliche Theorien zeigen, dass die Praxis modernen Lebens so nicht funktionieren kann.

Schon ein oberflächlicher Blick in die organisationstheoretischen Ansätze von Weber (1980) über Simon (1981) bis hin zu Weick (1985), Ortmann (2004), Luhmann (2000) macht klar, dass die Vorstellung einer rational planbaren Steuerung einer rationalen Wunschvorstellung entspringt. Organisationen sind eigendynamische und heterogene Gebilde, in denen Akteure widersprüchliche Interessen verfolgen, wo sich Regeln von deren Handhabung unterscheiden (Ortmann 2003), in denen bei Entscheidungsanlässen unterschiedlichste Aspekte auftauchen, die sich angesammelt haben und nun unversehens reaktiviert werden (Cohen, March, Olsen 1990), deren Strukturen intransparent sind (Dörner 1991), in denen also die Geschehnisse permanent die sorgfältig verlegten Kanäle verlassen und sich eigene Wege bahnen. Aber all das heißt nicht, nicht aktiv werden zu können – aber man sollte die Selbstorganisationsfähigkeit der Universität und ihrer Subeinheiten nicht unterschätzen. Führen und Steuern heißt dann nicht, der Organisation die rationale Vernunft aufzuzwingen, sondern einen Rahmen zu schaffen, in dem diese ihre eigene Entwicklung vorantreiben können.

Aber neben der Orientierung an rationaler Steuerung gibt es auch extern induzierte Beweggründe für den Umgang mit Evaluierungen. Neoinstitutionalistische Theorieansätze führen nur allzu deutlich vor Augen, dass für die vorfindbaren Maßnahmen zur Qualitätssicherung oder Qualitäts-

entwicklung keineswegs die Effizienz der Maßnahmen im Lehrbetrieb von Universitäten so entscheidend sind, sondern die Institutionalisierung des Glaubens, dass das Qualitätsmanagement an Universitäten einer rationalen Ordnung folgt, selbst wenn die betroffenen Akteure nicht daran glauben (vgl. Meyer, Rowan 1991). So gesehen ist es nicht entscheidend, ob die Lehrenden oder Studierenden die Maßnahmen für sinnvoll halten, sondern ob sich die Beteiligten in einem organisationalen Feld wechselseitig im Glauben an die Rationalität bestärken – und für letzteres spricht die Literatur zum Qualitätsmanagement an Universitäten wohl eine beredte Sprache²⁶.

Powell und DiMaggio (1991) erklären in diesem Zusammenhang die fortschreitende Isomorphie eines organisationalen Feldes, wie eben dem universitären Bereich, durch drei Komponenten²⁷:

- Zwang: Ausgeübt durch andere Organisationen oder durch die rechtlichen Rahmenbedingungen für universitäres Handeln (auch in der Folge der Bologna-Reform). Ein entscheidender Schritt waren rechtliche Rahmenbedingungen (etwa das UG 2002). Aber auch der verstärkte Druck auf Akkreditierung schafft einen Zwang, sich an den Akkreditierungsrichtlinien zu orientieren – oder im Zweifelsfall eben nicht akkreditiert zu werden.
- Mimese: Zunehmend orientieren sich Universitäten an führenden „Konkurrenten“. Damit demonstriert man, dass man sich an den Besten orientiert, wird damit vielleicht selbst zum Vorbild für andere oder schafft zumindest den Anschluss in den Universitätsrankings. Solche Vorbilder müssen nicht notwendig aus dem universitären Bereich kommen: Ein an Wirtschaftsorganisationen ausgerichtetes „professionelles“ Universitätsmanagement gehört auch dazu. Dies macht plausibel, warum immer mehr Managementtechniken und Beratung Einzug in die Universitäten halten.
- Normativer Druck: Professionalisierung des Qualitätsmanagements bedeutet, die im organisationalen Feld verfügbaren Richtlinien zu beachten. Dazu gibt es inzwischen eine Vielfalt an Angeboten²⁸, unterschiedlichste Einrichtungen auf EU-Ebene sowie Kongresse zum Thema Qualitätsentwicklung an Universitäten. Gerade hier sind die in allen Ländern aus dem Boden schießenden Einrichtungen für Qualitätssicherung und -förderung eine wichtige Quelle.

²⁶ Etwa die Publikationen des Zentrums für Hochschulentwicklung (CHE), oder die Dokumente der European University Association (EUA).

²⁷ Dieser Isomorphieprozess macht auch die zunehmende Vereinheitlichung universitärer Evaluierungen verständlich.

²⁸ Dazu passt, dass Universitätsmanagement zunehmend als eigenes Fach angeboten wird: beispielsweise an der Donau-Universität Krems der MSc „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“; das MBA-Programm „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ an der Fachhochschule Osnabrück; das Weiterbildungsstudium „Wissenschaftsmanagement“ an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften.

Fazit: Mehr Qualitätskultur bei maßgeschneiderter Evaluierung

Die Überlegungen zeigen, dass Evaluierung ein höchst anspruchsvolles Unterfangen ist. Leider führt der hohe Legitimationsdruck auf die Universitätsleitung, nämlich Kontrolle zu bewahren, Steuerungskompetenz zu demonstrieren und sich an formalen Qualitätsstandards und Richtlinien angesichts zunehmender externer Forderungen (wie Akkreditierungen, internationale Einrichtungen, Ministerium) zu orientieren, zunehmend zu einer demonstrativen Abarbeitung einer richtiggehenden Evaluierungsflut. Die Folge ist ein grassierender Evaluierungs- und Messeifer auf der Grundlage einfach handhabbarer standardisierter Instrumente, die nicht nur höchst unzuverlässige Ergebnisse liefern, sondern auch Qualität sehr eindimensional unter einem Mess- und Vergleichsgesichtspunkt betrachten und mitunter kontraproduktive Effekte produzieren. Da sich die Akteure jedoch diesen Rahmenbedingungen anpassen, ist man zwar zunehmend mit einer perfektionierten Außen- darstellung konfrontiert, von der sich das Innenleben aber immer stärker entkoppelt.

Unter diesen Umständen ist es sinnvoll, einmal umzudenken: Statt den Schwerpunkt auf zentralistische Kontrolle zu legen könnte man wieder darüber nachdenken, verstärkt auf die Initiative und die Erfahrungen jener Akteure zu vertrauen, in deren Hand die Qualitätsproduktion liegt: die Lehrenden und Lernenden. Sofern man Lernen nicht auf einen bloßer Erwerb kognitiver Fähigkeiten und Handlungskompetenzen im Rahmen einer instrumentell verstandenen Ausbildung reduziert, umfasst dieses weit mehr: Es handelt sich um einen kontinuierlichen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, in dem die Lernenden, aber auch die Lehrenden mit Wissen und Erfahrungen reflektierend umgehen, in Sinnzusammenhänge integrieren und so neue Verständnisweisen entwickeln. Dabei handelt es sich nicht bloß um einen individuellen Prozess der Aneignung, sondern um einen sozialen Prozess der Auseinandersetzung und der kritischen Argumentation, in dem das Lehrumfeld Anreize und Irritationen setzt, der aber nur begrenzt steuerbar ist. Eine widerspruchsfreie Übernahme von Lernanforderungen ist damit explizit nicht gemeint, nimmt man den universitären Anspruch auf kritische Entwicklung auch nur halbwegs ernst. Dafür braucht es aber nicht so sehr Lehrstandards und Learning-Outcomes, sondern das Engagement der Beteiligten, Vertrauen in diese, die Etablierung und Entwicklung von Lernsettings als Unterstützung der Selbstentfaltung, sowie die kritische Ausein-

dersetzung mit universitären Anforderungen. Die Idee ist, die Beteiligten zu unterstützen, ihre Chance zur Selbstentwicklung in der Auseinandersetzung mit universitären Anforderungen wahrzunehmen und auf diese Weise zur gemeinsamen Entwicklung der Universität, der Wissenschaft und ihrer Disziplinen sowie der Lehre beitragen.

Das soll aber nicht als Plädoyer gegen Evaluierung missverstanden werden: Evaluierung kann im Zuge der Lehrförderung vielfältige sinnvolle Beiträge leisten. Aber dafür muss sie den Erfordernissen so angepasst werden, dass sie für die spezifischen Anforderungen maßgeschneiderte Informationen liefert und die Kontrolle vorzugsweise durch die Analyse potentieller Begleitmaßnahmen für die Entwicklung von Lehrqualität ersetzt. Vielleicht sollte man dafür die Evaluierungsprämissen etwas ändern und weniger darauf achten, was aus der Perspektive des Managements wichtig ist, sondern sich darauf konzentrieren, was für die Lehre, das Lernen oder die Programmentwicklung wichtig ist²⁹. Zur Qualität tragen Lehrevaluierungen erst bei, wenn sie für die betroffenen Akteure sinnvoll verwendbar sind – und dafür sind etwa Kurzfeedbacks für Lehrveranstaltungsevaluierungen oder Fokusgruppen für Programmevaluierungen meist sehr hilfreich, wenngleich sie zu Kontrollzwecken kaum taugen. Im Zentrum sollte daher die Frage stehen, wer welche Evaluationsergebnisse tatsächlich sinnvoll nutzen kann: Lehrende zur Einschätzung von Lehrprozessen oder der Lehraktivitäten; Studierende zur besseren Standortbestimmung in der eigenen Entwicklung; Verwaltungspersonal für die adäquate Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Lehre; Programmleitungen zur Weiterentwicklung von Studienprogrammen unter sich verändernden Bedingungen (Umweltanforderungen, Lehrpersonal etc.); das Qualitätsmanagement zum besseren Verständnis von Lehr- und Lernprozessen für die Planung von Unterstützungsmaßnahmen. Dafür braucht es selektiv angepasste Evaluierungsstrategien.

Nur in sehr spezifischen Ausnahmefällen kann im Hintergrund Kontrolle stehen (etwa bei Studierenden die Kontrolle auf Plagiate; bei Lehrenden, wenn wiederholt gravierende Schwierigkeiten auftauchen; in der Verwaltung, wenn schwerwiegende Probleme mit der Lehrorganisation auftauchen). Ansonsten sollte die Selbstentwicklung gefördert werden. Das universitäre Management könnte hingegen überlegen, welche Evaluierungen es unbedingt benötigt und wie diese, sofern sie ohne wesentlichen Nutzen für die Qualitätsentwicklung sind, mit Minimalaufwand abgearbeitet werden können. Vermutlich kann man mit Augen-

²⁹ Wie das Beispiel der studentischen Lehrveranstaltungsevaluierungen zeigt, werden die Ergebnisse vielfach zu Recht ignoriert: Abgesehen von den messtechnischen Problemen braucht man nur an die vielen Lehrveranstaltungen mit weniger als 15 TeilnehmerInnen denken, deren Ergebnisse ohnehin unzuverlässig sind. Und ohne weitere Informationen sind auch „Verbesserungsmaßnahmen“ nicht notwendig zielführend.

maß und Vertrauen die Evaluierungsflut ein Stück weit eindämmen, die Wirkung selektiver Evaluierungen erhöhen und darüber hinaus reflexives Wissen über die Funktionsweise von Lehren und Lernen an Universitäten erhöhen. Auch wenn es die vielen eingangs erwähnten Reformen und die vielen Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung nur gut meinen: Derzeit schießen sie mitunter erheblich über ihr Ziel³⁰: Evaluation wird dann Selbstzweck, wenn sie dazu missbraucht wird, einer steuerungstechnischen Kontrollmanie³¹ das Material zu liefern oder bloß extern aufgezwungenen formalen Anforderun-

gen zu genügen. Qualitätssicherung wird unter diesen Bedingungen zur bürokratisch aufgeladenen Pflichterfüllung mit unkontrollierbaren Folgen. Überbordende Qualitätssicherungsnachweise und Akkreditierungen sollten also zur Vorsicht mahnen, denn nicht immer ist darin enthalten, was versprochen wird.

ao. Univ.-Prof. Dr. Manfred Lueger

Institut für Soziologie und Empirische Sozialforschung

Wirtschaftsuniversität Wien

manfred.lueger@wuwien.at

Literatur³²

- Albrecht-Heide Astrid (2008): Hochschule als (neoliberaler) Tatort. In: Sambale Jens, Eick Volker, Walk Heike (Hrsg.): Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik. Westfälisches Dampfboot: Münster, S. 173-190.
- Bachmann Gerhild (2010): Studienrichtung Pädagogik an Österreichs Universitäten. In: UNILEX 1-2/2010, S. 31-45.
- Cohen Michael D., March James G., Olsen Johan P. (1990): Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In: March (1990), S. 329-372.
- DiMaggio Paul J., Powell Walter W. (1991): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. In: Powell, DiMaggio (1991), S. 63-82.
- Dörner Dietrich (1991): Die Logik des Misslingens. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Dyllik Thomas (2009): Bologna in St.Gallen. In: VSA-Bulletin 3/2009, Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden, S. 44-49.
- Eßbach Wolfgang (2009): Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In: Kaube Jürgen (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik. Wagenbach: Berlin, S. 14-25.
- Frey Bruno S. (2007): Evaluierungen, Evaluierungen ... Evaluitis. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 3/2007; S. 207-220.
- Froschauer Ulrike (2002): Was heißt ‚Steuerbarkeit‘? Verblässende Mythen zielorientierter Kommunikation in Organisationen. In: Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): Medienkultur und Kulturkritik. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden, S. 112 – 132.
- Harvey Lee (2009): Deconstructing quality culture. Working paper, <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20Vilnius.pdf> (Zugriff: 11. Juni 2010).
- Harvey Lee (2007): Epistemology of Quality. In: Perspectives in Education 3/2007, S. 13-26.
- Hundt Sönke (2000): Evaluation? Vorsicht! Überlegungen zu Lehrveranstaltungsbeurteilungen. In: umbruch - magazin der Hochschule Bremen, Nr. 01, Bremen.
- Kellermann Paul (2006): Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. In: Soziologie 1/2006, S. 56-69.
- Kieserling André (2009): Die Wirklichkeit der Humboldt-Rhetorik oder Was soll aus den Studierenden werden. In: Kaube Jürgen (Hrsg.) (2009): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik. Wagenbach: Berlin, S. 26-37.
- Kromrey Helmut (1994): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? In: Mohler Peter Ph. (Hrsg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Waxmann: Münster. S. 91-114.
- Kromrey Helmut (2001): Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In: Engel Uwe (Hrsg.): Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. Campus: Frankfurt/M., S. 11-47.

³⁰ Die auf die Wissenschaft gemünzten mahnenden Worte von Mittelstraß treffen auch auf die Lehre zu: „Hier hat sich, wie mir scheint, etwas verselbständigt. Um die so genannte Qualitätssicherung – als sei das für die Wissenschaft etwas Neues! – ist ein wissenschaftlicher Markt entstanden, der eigenen Gesetzen, ertragreichen häufig, seltener den tatsächlichen Bedürfnissen der Wissenschaft folgt. In deren Namen sei gesagt: Der wissenschaftliche Gott schütze uns vor den Qualitätsschützern! Oder anders gesagt: Wir herrschen mit immer neuen institutionellen Einfällen über die Wissenschaft, aber wir bewegen sie nicht mehr. Wieder einmal macht sich der Irrglaube breit, daß es Strukturen sind, die wie von selbst Wissen, Qualität und Innovation erzeugen, daß sich das Neue organisieren läßt wie ein geistiger Einkauf und daß die Erlösung von aller vermeintlicher Unfruchtbarkeit im Management liegt! Strukturen sollen der Wissenschaft dienen, sie nicht beherrschen.“ (Mittelstraß 2010)

³¹ Der Begriff „Manie“ ist bewusst gewählt und soll ausdrücken, dass die Kontrollierenden diese Art evaluatorischer Hyperaktivität als durchaus angenehm erleben (Evaluierungen stärken ihr Managementbewusstsein); die von Evaluationen Betroffenen sehen das etwas anders. Das Problem: Viele Einrichtungen fördern diese Manie geradezu (von Ministerien bis zu den vielen Qualitätssicherungseinrichtungen).

³² Schlüsseldokumente zur Bologna-Reform und zur Qualitätssicherung finden sich unter:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/> (Dokumente des Bologna-Sekretariats)

<http://www.eua.be/Publications.aspx> (Publikationen der European University Associationen)

http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm (Europäische Kommission)

<http://www.enqa.eu/documents.lasso> (European Association for Quality Assurance in Higher Education)

http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/ (insbesondere für Österreich)

- Luhmann Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen-Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- March James (Hrsg.) (1990): Entscheidung und Organisation. Gabler: Wiesbaden.
- Meyer John W., Rowan Brian (1991): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: Powell, DiMaggio (1991), S. 41-62.
- Mittelstraß Jürgen (2010): Die Wissenschaft und das Neue. Festvortrag an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 19. Mai 2010, http://www.oeaw.ac.at/shared/news/2010/pdf/feisi2010_mittelstrass_festvotr.pdf (Zugriff: 21. Juni 2010).
- Newton Jethro (2007): What is quality. In: European University Association (ed.): Embedding Quality Culture in Higher Education. EUA: Brussels 2007, S. 14-20.
- Nida-Rümelin Julian (2009): Forschung und Lehre als Beruf: Eine Zwischenbilanz nach zehn Jahren Bologna-Prozess. In: VSA-Bulletin 3/2009, Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden, S. 56-58.
- Ortmann Günther (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Ortmann Günther (2004): Als Ob. Fiktionen und Organisationen. VS Verlag: Wiesbaden.
- Powell Walter W., DiMaggio Paul J. (eds.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. University of Chicago Press: Chicago.
- Rindermann Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen für Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2003/2, S. 233-256.
- Rindermann Heiner (2009): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts. Verlag Empirische Pädagogik: Landau.
- Schindler Götz (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulreform 4/2004, S. 7-26.
- Scholz Christian (2007): Das Bologna-Fiasko: Bitte endlich hinschauen. In: UNILEX 1-2/2007, S. 25-30.
- Simon Herbert A. (1981): Entscheidungsverhalten in Organisationen. Eine Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Management und Verwaltung. Landsberg am Lech: verlag moderne industrie, 3. Aufl.
- Taut Sandy, Brauns Dieter (2003): Resistance to Evaluation. A Psychological Perspective. In: Evaluation 3/2003, S. 247-264.
- Watty Kim (2002): Quality in Higher Education: The Missing Academic Perspective. Working paper, <http://www.aair.org.au/jir/2002Papers/Watty.pdf> (Zugriff: 9. Juni. 2010).
- Weber Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Mohr: Tübingen, 5. Aufl.
- Weber Max (1988): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Mohr: Tübingen, 9. Aufl.
- Weick Karl E. (1985): Der Prozeß des Organisierens. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Weiskopf Richard (2006): Unter der Hand. Aspekte der Gouvernamentalisierung der Universität. In: Welte Heike, Auer Manfred, Meister-Scheytt Claudia (Hrsg.) (2006): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. Rainer Hampp: München und Mering, 2. Aufl., S.165-180.
- Zeuner Bodo (2008): Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft. In: Sambale Jens, Eick Volker, Walk Heike (Hrsg.): Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik. Westfälisches Dampfboot: Münster, S. 26-55.

Die Arbeit mit Dir war und ist für uns alle etwas Besonderes, denn sie war immer geprägt von Deiner herausragenden Menschlichkeit, von Deiner Offenheit und zugleich auch von Deinem inspirierenden und großen Gestaltungswillen. Das, was heute mit der Formel „science to public“ als ein wichtiges Element des wissenschaftlichen Selbstverständnisses gesehen wird, hast Du uns von Anfang an als wichtige Dimension von Wissenschaft nahe gebracht. Dein Wissenschaftsverständnis, insbesondere auch die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz von Forschung, hat uns mehr als alles andere geprägt. Insoweit ist Deine wissenschaftliche Arbeit für uns das Fundament, auf dem wir heute aufbauen und weiterbauen können. Als ich als junge Assistentin bei Dir zu arbeiten begonnen habe, hat mich gerade die Verquickung von Wissenschaft und (Hochschul)politik, Dein ganzheitlicher Zugang zu Bildungsfragen und zu Fragen der sozialen Gerechtigkeit fasziniert. Dafür konnte ich mich begeistern, das hatte Herzblut und gab meiner jugendlichen Energie in Bezug auf Genderfragen eine von mir bis heute als zutiefst wertvoll empfundene Richtung.

Aber nicht nur ich, wir alle durften uns aufmachen zu neuen Forschungsfeldern, wurden ermutigt und unterstützt und in der Schärfung des eigenen Forschungsprofils kritisch begleitet. Doch Deine Kritik war niemals verletzend, sondern immer wohlmeinend und fair und damit letztendlich eine Basis für Teamarbeit im besten Sinne. Es ist ein bisschen wie mit einer Forschungsreise, deren Gelingen immer auch sehr stark von der Persönlichkeit des Expeditionsleiters abhängt. Und wir haben mit Dir, mit Deinem ausgeprägten Möglichkeitssinn, – das kann ich wohl für uns alle sagen – tatsächlich immer wieder spannendes Neuland entdeckt. Wenn Entgrenzung so etwas wie akademische Heimat sein kann, dann haben wir eine solche Heimat mit Dir gefunden. Lieber Christian, für all die Möglichkeiten und Perspektiven, die Du für uns im Laufe der Jahre aufgetan hast, wollen wir Dir heute – als Deine akademische Kernfamilie sozusagen – von ganzem Herzen und auf eine ganz persönliche Weise danken... Und mit diesem Geschenk soll ausgedrückt sein, dass all das, was Du uns mitgegeben hast auf unseren beruflichen und persönlichen Lebensweg, von uns als ebenso kostbar und unverbrüchlich empfunden wird.

AssProf. Dr. Silvia Ulrich
Institut für Öffentliches Recht, Politik-
wissenschaften und Verwaltungslehre,
Karl-Franzens-Universität Graz

Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur im sozialen Feld der Hochschule¹

Ulrike Vogel

Einleitung

Im folgenden werde ich über Wissenschaftskarrieren an Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Wissenschaft als Beruf und Privatbereich bzw. Familie sprechen. Dies ist nicht nur, wie häufig angenommen, ein Problem von Frauen, sondern es trifft beide Geschlechter, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Weiter ist dies Vereinbarkeitsproblem nicht nur durch die generellen Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens an der Hochschule sondern ebenso durch die Fachkulturen unterschiedlich geprägt. Wollen wir die täglichen Erfahrungen, die wir selbst als Mitglieder der Universität zwischen Wissenschaftsbetrieb und Privatbereich machen, besser durchschauen, so muss auf empirische Forschungsbefunde in diesem Bereich, aber auch auf theoretische Ansätze zurückgegriffen werden. Denn das theoretische Instrumentarium kann die Relevanz von empirischen Tatsachen beleuchten und so zu weiteren Analysen oder auch Empfehlungen für die Praxis führen.

Ich werde also neben einem Hinweis auf empirische Befunde zur Vereinbarkeitsproblematik aus anderen Studien vor allem empirische Ergebnisse aus einer eigenen Studie heranziehen, um anknüpfend an das theoretische Instrumentarium Pierre Bourdieus Wissenschaftskarrieren von Frauen und Männern in Fachkulturen im sozialen Feld der Hochschule zu beleuchten.

1. Empirische Befunde zu Beruf und Familie im Wissenschaftsbetrieb der Hochschule

Balancen zwischen Beruf und Familie im Hochschulbereich für beide Geschlechter bei einer größeren Belastung von Frauen, die in unserer eigenen Studie im Folgenden beschrieben werden (vgl. Vogel/Hinz 2004), zeigen sich ebenso in verschiedenen anderen Untersuchungen. So wird z.B. aufgezeigt, dass Professorinnen seltener verheiratet sind, weniger Kinder haben und mehr durch deren Versorgung belastet sind (vgl. Zimmer/Krimmer/Stallmann 2007: 158f.). Oder es wird die hohe Kinderlosigkeit im

akademischen Mittelbau hervorgehoben, die mit 78 Prozent bei den Wissenschaftlerinnen und 72 Prozent bei den Wissenschaftlern immer noch unterschiedlich ist (vgl. Metz-Göckel/Möller/Auferkorte-Michaelis 2009: 125). Nach der am Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung durchgeführten Studie „Balancierung von Wissenschaft und Elternschaft“ wird nach ähnlichen empirischen Ergebnissen sehr differenziert belegt, dass Probleme der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zwar zunehmend für beide Geschlechter existieren, Frauen jedoch immer noch in deutlich stärkerem Maße betreffen (vgl. Lind 2008: 756; 2010: 169).

In unserer eigenen Untersuchung zu Wissenschaftskarrieren in Mathematik und Sozialwissenschaften waren, wie bei Metz-Göckel u.a. sowie in der Studie „Balancierung von Wissenschaft und Elternschaft“, alle Stufen der Wissenschaftskarriere beginnend mit den DoktorandInnen einbezogen in eine qualitative und eine quantitative Befragung. Bei grundsätzlicher Identifikation mit dem Wissenschaftsbetrieb bringt die Vereinbarung von Beruf und Familie auch nach dieser Untersuchung für die Frauen größere Probleme mit sich als für die Männer. So verzichten auf Dauerpositionen nur Frauen zugunsten des Partners auf eine weitere Karriere. Unter den Habilitierenden und Promovierenden äußern nur Frauen wegen ihrer Karriere-Anstrengungen Probleme mit familialen Verpflichtungen, und nur Frauen wollen als Promovierte zugunsten der Familie die Hochschule verlassen. Die Frauen müssen, wenn sie für die Karriere freigestellt sein wollen, für ihre häusliche Entlastung – durch Familienmitglieder oder Dritte – selbst sorgen. Männer dagegen sind nicht nur prinzipiell für eine Karriere freigestellt – selbst wenn sie die Karriere nicht weiter verfolgen wollen oder sich stärker in der Familie engagieren. Sie können vielmehr grundsätzlich mit der Unterstützung ihres Berufs durch ihre meist geringer qualifizierten Frauen rechnen.

Erstaunlich war für uns, dass diese Balance zwischen Beruf und Familie sich nach Fachkulturen unterscheidet. So ist in der Mathematik wissenschaftliche Arbeit in der Hochschu-

¹ Der für diesen Beitrag geringfügig veränderte Text wurde als Vortrag am 13.12.2010 an der Karl-Franzens-Universität Graz im Rahmen der Veranstaltung „Wissenschaftskarriere und Geschlecht“ der Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung & Frauenförderung und der Vizerektorin für Gleichbehandlung der Karl-Franzens-Universität Graz gehalten.

le für Männer und Frauen mit strukturierten Wegen der Nachwuchsförderung ausgestattet, die prinzipiell zu Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen führen. Ebenso selbstverständlich wie diese Strukturen des Wissenschaftsbetriebs sind jedoch meist herkömmliche Vorstellungen von der Arbeitsteilung der Geschlechter in der Familie. So sind die Mathematiker fraglos vor allem bestimmt für den Beruf, während Mathematikerinnen ebenso fraglos daneben familiäre Verpflichtungen übernehmen und sich kaum durch Dritte entlasten. In den Sozialwissenschaften dagegen ist die Nachwuchsförderung nicht so strukturiert, Institutionenkritik verbreiteter und auch die traditionelle Arbeitsteilung der Geschlechter in Beruf und Familie nicht so selbstverständlich. Männer engagieren sich eher in der Familie, Frauen entlasten sich häufiger im häuslichen Bereich durch Dritte.

Die herkömmliche Zuweisung des Berufsbereichs an Männer und des Häuslichen an Frauen wird also hier fachkulturell gebrochen, so dass sich für Wissenschaftskarrieren die größten Chancen durch Freistellung von häuslichen Pflichten für Mathematiker ergeben. Die Sozialwissenschaftler sind zwar prinzipiell ebenso freigestellt für den Beruf, übernehmen jedoch eher auch Pflichten im Häuslichen. An dritter Stelle folgen die Sozialwissenschaftlerinnen, die sich stärker im Häuslichen entlasten als die Mathematikerinnen, die familiäre Pflichten möglichst weitgehend selbst übernehmen und so durch die Doppelbelastung am deutlichsten beruflich behindert sind.

Die prinzipielle Bestimmung der Männer für die Karriere und der Frauen für häusliche Verantwortung, durch die ihre Karriere immer wieder eingeschränkt werden kann, differenziert sich also nach Fachkulturen. Diese Unterschiede fußen wesentlich auf kaum bewussten Vorstellungen, bzw. verinnerlichten Erfahrungen, der Beteiligten, sind also Teil eines Habitus. Damit bietet sich eine weitere Analyse dieser Verquickung von Chancenungleichheiten nach Geschlecht und Fach mit den Kategorien von Pierre Bourdieu an, auf dessen Konzeptionen diese Kategorie des Habitus zurückgeht.

2. Zu Konzeptionen Bourdieus: sozialer Raum, soziales Feld, Habitus und soziale Praxis

Grundlegend für diese Konzepte ist Bourdieus „Theorie der Praxis“:

„Die Theorie der Praxis als Praxis erinnert gegen den positivistischen Materialismus daran, daß Objekte der Erkenntnis *konstruiert* und nicht passiv registriert werden, und gegen den intellektualistischen Idealismus, daß diese Konstruktion auf dem System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen beruht, das in

der Praxis gebildet wird und stets auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu 1987: 97).

Doch nicht nur diese Dispositionen, d.h. der Habitus, der Forschenden ist einzubeziehen, sondern – unter dem Aspekt ihres besonderen Wissens – auch der Habitus der Beforschten:

„In der Konzeption des »Habitus« ist diese Absicht verankert: Dem Gegenstand das Wissen der Akteure von diesem und den Beitrag zu integrieren, den dieses Wissen zur Wirklichkeitskonstitution des Gegenstandes leistet“ (Bourdieu 1982: 728)

Mit ihrem Habitus (strukturierten/strukturierenden Dispositionen) konstituieren sich die Subjekte in ihrer sozialen Praxis wechselseitig und gestalten das (vorgefundene/wandelbare) soziale Feld in den Rahmenbedingungen des sozialen Raums mit (vgl. Bourdieu 1982: 729, 728). Die einzelnen, von Subjekten übernommen sowie gestalteten sozialen Felder ergeben sich durch die Arbeitsteilung moderner Gesellschaften und das hauptberufliche Engagement der Akteure (vgl. Krais/Gebauer 2002: 11, 35). Diese sozialen Felder weisen dieselben Machtstrukturen auf wie der soziale Raum mit seinen Unterschieden und Rankämpfen z.B. bezogen auf Klasse und Geschlecht. Der Habitus reproduziert – durch die soziale Praxis der Subjekte – zunächst die Machtverhältnisse, aus denen er hervorgegangen ist, und kann in diesem Rahmen vielfältige, veränderbare Handlungen und Wahrnehmungen erzeugen (vgl. Bourdieu 1987: 101f.; 1982: 279).

Angesichts von Änderungen der Sozialstruktur durch Sozialen Wandel kann ein tradierter Habitus unangepasst bzw. überholt sein (vgl. Bourdieu 1987: 116f.), oder es kommt zu teilweisen Anpassungen z.B. im Beruflichen bei Beharrungen im Familialen, also zu einem in sich widersprüchlichen Habitus. Nach Bourdieu lassen sich solche Widersprüche zeigen an Aufsteigern mit ihren Bindungen an Herkunft, Gegenwart und die antizipierte erfolgreiche Zukunft (Krais/Gebauer 2002: 46). Nach Bourdieu ist jedoch auch ohne gesellschaftliche Veränderung allein durch kognitive Distanz Gesellschaftskritik als Antizipation veränderter Verhältnisse und somit ein veränderter, bezogen auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in sich widersprüchlicher, Habitus möglich (vgl. Bourdieu 1997: 177, 215).

Diese Entwicklungsmöglichkeiten und Widersprüche im Habitus eines Subjekts und seiner sozialen Praxis beziehen sich letztlich immer auf das soziale Feld, das in der Regel als Arbeitsmarkt Einkünfte und Status gewährt und wo gleichzeitig – vermittelt über Bildung und berufliche Qualifikation – die Rankämpfe um Teilhabe an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, d.h. um Lebenschancen,

stattfinden. Hier können z.B. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen durch kritische Distanz gegenüber den überkommenen Hochschulstrukturen einen „Bruch der gleichsam unmittelbaren Übereinstimmung zwischen den inkorporierten und den objektivierten Strukturen“ (Bourdieu 1997: 215) vollziehen und so mit einem widersprüchlichen, durch alte Vergangenheit und neu angestrebte Zukunft geprägten Habitus zu Strukturveränderungen beitragen. Direkte Einflüsse des familialen, privaten Bereichs auf den Habitus im sozialen Feld der beruflichen Karrieren, wie sie sich in unserer empirischen Untersuchung zeigten, werden in diesen Analysen des beruflichen sozialen Feldes bei Bourdieu jedoch so explizit nicht beschrieben. Dennoch hat sich Bourdieu mehrfach zum Einfluss der Herkunft auf den aktuellen beruflichen Habitus geäußert.

Dabei zeigte sich, dass nach Bourdieu einer differenzierten, sich wandelnden Welt mit ihren Mobilisierungen durch Bildung und Beruf ein in sich widersprüchlicher Habitus entspricht, der Spuren der biographischen Vergangenheit, der aktuellen Teilhabe an dem für den Akteur zentralen sozialen Feld, z.B. der Hochschule und Fachwissenschaft, und der antizipierten Zukunft aufweist. Bourdieu selbst beschreibt die Gespaltenheit seines Habitus, die sich für ihn zwischen Identifikation mit der wissenschaftlichen Laufbahn und Widerstand in der Verpflichtung gegenüber seiner wissenschaftsfernen Herkunft (vgl. Bourdieu 2002: 123-127) ergab. Mit der Herkunft ist also der private bzw. familiale Bereich in seinen Auswirkungen auf den aktuellen Habitus immer erkennbar, insbesondere, wenn Bourdieu Lebensstile und Geschmack von Angehörigen derselben Profession mit unterschiedlicher Herkunft analysiert (vgl. Bourdieu 1982: 277ff., 281, 313ff.).

Besonders deutliche Anhaltspunkte für Zusammenhänge zwischen Beruflichem und Privatem fanden sich in Bourdieus Ausführungen über „Die männliche Herrschaft“ (Bourdieu 1997, 2005), in denen er die prinzipielle Trennung eines öffentlichen, beruflichen, den Männern zugewiesenen, und eines inneren, häuslichen, den Frauen zugewiesenen Bereichs sowohl für vorindustrielle, bäuerliche als auch moderne Gesellschaften betont (vgl. Bourdieu 1997: 141, 2005: 146). Diese prinzipiellen Zuweisungen für Männer und Frauen bringen nach Bourdieu trotz des vermehrten Zugangs von Frauen zu Bildung und Berufsqualifikation deren Nachordnung im Beruf gegenüber Männern mit sich (vgl. Bourdieu 2005: 156f., 160). Und trotz der Unterschiede nach Klassen unter Männern wie Frauen, stellt Bourdieu über alle Milieus hinweg „im Ganzen der sozialen Räume und Teilräume ... nicht nur in der Familie, sondern auch im schulischen Bereich und in der Arbeitswelt“ (Bourdieu 2005: 177) letztlich das Herrschaftsverhältnis zwischen dominanten Männern und nachgeordneten Frauen fest.

3. Folgerungen zu Beruf und Familie im sozialen Feld der Hochschule

An diese Äußerungen Bourdieus zum sozialen Feld und vor allem zur männlichen Herrschaft lassen sich weitere Überlegungen für unseren Forschungsgegenstand, Wissenschaftskarrieren von Frauen und Männern im sozialen Feld der Hochschule, anschließen:

Obwohl der vom Erwerbsbereich getrennte Familien- bzw. Privatbereich, wie alle beruflich bedingten sozialen Felder im sozialen Raum, aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung hervorgegangen ist, finden im Privatbereich nicht die für soziale Felder kennzeichnenden Rankämpfe um die Teilhabe an Kapitalien, im Wesentlichen um Status und Einkommen, statt. Vielmehr wirkt der vom statusgebenden sozialen Feld des Berufs bzw. der Öffentlichkeit abhängige Privat- bzw. Familienbereich unterstützend oder auch behindernd auf die Rankämpfe in diesem öffentlich/beruflichen sozialen Feld ein. Also kann festgestellt werden, dass in den durch die beruflichen, offensichtlichen Rankämpfe definierten sozialen Feldern im Vordergrund die jeweilige ergänzende häusliche Sphäre im Hintergrund immer unterstützend oder behindernd präsent ist. Folglich kann hier von einer Doppelbödigkeit des sozialen Feldes mit seinem beruflich/öffentlichen Vordergrund und seinem privaten, häuslichen Hintergrund gesprochen werden.

Im Sinne traditioneller Arbeitsteilung der Geschlechter dient bei Männern der häusliche, durch die Frau verantwortete Hintergrund als Unterstützung in den Rankämpfen des herkömmlich als männlich definierten beruflichen Vordergrundes. Für Frauen dagegen, die am Beruf teilhaben wollen, begründet die zugewiesene häusliche Verantwortung nicht nur Konflikte durch doppelte Belastung, sondern auch eine Legitimation ihrer geringeren beruflichen Chancen. Denn sie entwickeln Ehrgeiz in einem Bereich, der ihnen herkömmlich nicht zugewiesen ist. Der Einkommen und Status gebende berufliche Bereich im Vordergrund bestimmt die soziale Lage im abhängigen häuslichen Bereich im Hintergrund mit. So wirkt sich die männliche Dominanz über den Erwerbsbereich hinaus auch in der Familie bzw. dem häuslichen Bereich aus. Als Gegenleistung haben Frauen in ihrer Verantwortung für den abhängigen Privatbereich die zum jeweiligen beruflichen Bereich passende häusliche Unterstützung zu leisten.

Diese durch theoretisch angeleitete Überlegungen festgestellte Doppelbödigkeit des sozialen Feldes der Wissenschaft mit ihrem berufsbezogenen Vordergrund und ihrem Hintergrund häuslicher Versorgung kann empirisch festgestellte Probleme in der Wissenschaftskarriere bei Frauen im Vergleich zu Männern durch deren herkömmliche Zuständigkeit für das Private erklären, die sie grundsätzlich behindert, während sie für Männer die Unterstützung aus dem Privaten

für die Karriere sicherstellt. Dass im traditionell männlich definierten sozialen Feld der Hochschule der jeweilige private, bzw. familiäre Hintergrund meist verborgen bleibt, liegt also im Wesentlichen an der selbstverständlichen Freistellung der Männer für die Wissenschaft bei stillschweigender häuslicher Versorgung durch Frauen².

Frauen dagegen sind nicht nur „Neulinge“ an der traditionell männlichen Hochschule und „Aufsteiger“ aus der Beschränkung auf traditionell weibliche Bereiche – wie Familie oder Frauenberufe – in die Teilhabe an Wissenschaft. Sondern sie werden – anders als Aufsteiger, die ihre Herkunft soweit hinter sich lassen, dass sie voll am aktuellen Berufsfeld teilhaben – ihre Zuordnung zum Häuslichen als andauernde Verpflichtung im Hintergrund neben der wissenschaftlichen Arbeit im Vordergrund nicht los. Ihr Habitus ist also widersprüchlicher als der von Männern, auch wenn diese sich auf häusliches Engagement einlassen. Für Frauen liegt somit eine kognitive, kritische Auseinandersetzung mit den herkömmlichen Zuordnungen von beruflichem Vordergrund und familialem Hintergrund näher als für Männer, die auch bei familialem Engagement letztlich für die Karriere freigestellt sind. Dennoch kann es auch für Männer ein Mehr an Aufklärung bedeuten, sich über die Grundlagen ihrer Freiheit für die Wissenschaft, die durch den häuslichen Hintergrund gegeben ist, klar zu werden. Beide Geschlechter also gewinnen durch Aufklärung über die Zusammenhänge zwischen den beruflichen Kämpfen im Vordergrund und dem Hintergrund der Versorgung aus dem Privaten.

4. Fachkulturen, Geschlecht und Wissenschaftskarrieren

Die grundsätzliche Benachteiligung von Frauen dadurch, dass sie im Vordergrund am männlich dominierten Wissenschaftsbetrieb teilhaben wollen wie die Männer und zugleich im Hintergrund ihrer herkömmlichen Verantwortung für das Häusliche gerecht werden müssen, wird, wie beschrieben, durch Fachkulturen unterschiedlich verstärkt:

So treffen nach unserer Untersuchung in der Mathematik herkömmliche Vorstellungen von der Gleichheit aller in einer Wissenschaft frei von sozialen Rahmenbedingungen

und ebenso unhinterfragte Vorstellungen von traditioneller häuslicher Verantwortung von Frauen in einem Habitus zusammen, der Männer stark privilegiert, da sie sich voll auf die Wissenschaft konzentrieren können. Den Frauen nutzt die Gleichheit in der Wissenschaft wenig, da sie fraglos die ungeteilte Verantwortung im Häuslichen zu tragen haben und die Tätigkeit in der Wissenschaft immer dieser Verantwortung abgerungen werden muss³. In der Mathematik treffen also unter diesem Aspekt die besten Karrierechancen für Männer mit einem herkömmlichen selbstverständlichen Wissenschaftler-Habitus und die größten Belastungen für Frauen mit einem zwischen häuslicher Verantwortung und wissenschaftlichem Streben gespaltenen Habitus aufeinander.

Durch die Sozialwissenschaften ist eine Kritik an Wissenschaftskonzeptionen sowie am Wissenschaftsbetrieb, aber auch an der herkömmlichen Zuweisung häuslicher Verantwortung an Frauen für beide Geschlechter eher nahegelegt. So werden häusliches Engagement von Männern und Entlastungen im Häuslichen für Frauen diskutierbar. Sozialwissenschaftler sind zwar letztlich auch für die Wissenschaft freigestellt, und Sozialwissenschaftlerinnen müssen für ihre Entlastung von privaten Pflichten selbst sorgen⁴. Sie weisen gegenüber den Sozialwissenschaftlern einen stärker zwischen beruflichen und familialen Verpflichtungen gespaltenen Habitus auf. Die Habitus sowie die Karrierechancen von Männern und Frauen in den Sozialwissenschaften liegen jedoch näher beieinander als in der Mathematik, d.h. nacheinander zwischen den Mathematikern und den Mathematikerinnen.

Diese empirisch ermittelte, durch Fachkulturen nahegelegte Hierarchie der Chancen für eine Wissenschaftskarriere bei Männern und Frauen in Mathematik und Sozialwissenschaften lässt sich mit den Kategorien, die für das soziale Feld der Hochschule entwickelt wurden, genauer bestimmen. Denn diese Hierarchie ist eine Folge des Habitus, der sich in den Fachkulturen als Teilen des sozialen Feldes der Hochschule entwickelt hat und durch soziale Praxis bestätigt – oder abgewandelt – wird. Nach unseren Überlegungen ist besonders wichtig, dass sich der Habitus in diesem als doppeltbödig angesehenen sozialen Feld der Hochschule auf den beruflichen Vordergrund wie auf den Hintergrund

² Als Beispiel hierfür mag die Gelassenheit gelten, mit der männliche Teilnehmer an Gremiensitzungen, die vom frühen Nachmittag bis zum späten Abend dauern, teilnehmen. Dies ist möglich, weil die Männer i. d. R. sicher sein können, dass ihre häusliche Versorgung währenddessen ohne ihre Beteiligung selbstverständlich weiterläuft. Die Frauen, die an solchen Sitzungen teilnehmen, müssen i. d. R. selbst dafür vorgesorgt haben, dass ihr privater Hintergrund für diese Zeit ohne sie funktioniert.

³ Ein Beispiel für das Zusammenwirken von selbstverständlichen Vorstellungen zu Gleichheit in der Wissenschaft und herkömmlicher Arbeitsteilung der Geschlechter, wie sie in der Mathematik festgestellt wurden, zeigt sich, wenn eine fachlich anerkannte Kandidatin nicht eingestellt würde wegen ihrer angenommenen häuslichen Verpflichtung, die den beruflichen Einsatz beeinträchtigen könnte.

⁴ Bezieht man das Beispiel der Einstellung einer exzellenten Kandidatin aus der Mathematik auf die Sozialwissenschaften, so dürfte hier eher eine den Beruf nicht behindernde Organisation privater Verpflichtungen durch die Kandidatin vorausgesetzt werden – u. U. eine Öffnung für Anstellungschancen.

häuslicher Versorgung richtet – mit sehr unterschiedlichen Konsequenzen für die Wissenschaftskarrieren von Männern und Frauen. Im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten dieser Erkenntnisse in die Praxis lässt sich folgern:

Widersprüchlichkeiten in Wissenschaftskarrieren von Frauen und Männern können sich in jeder Fachkultur im Vordergrund beruflicher Anstrengungen sowie aus dem Hintergrund häuslicher Versorgung in je spezifischer Ausprägung ergeben. An diesen strukturellen Widersprüchen müsste ebenso angeknüpft werden wie an eher unhinterfragten Vorstellungen über das Engagement in der Wissenschaft und im Häuslichen bei Frauen und Männern, um zu veränderter sozialer Praxis, verändertem Habitus und einem Strukturwandel in den Fachkulturen wie im gesamten sozialen Feld der Hochschule zu kommen.

Schluss

Die hier entwickelte, differenzierte Betrachtung des sozialen Felds der Hochschule, die neben dem wissenschaftsbezogenen Vordergrund auch den privaten Hintergrund mit einbezieht, wurde durch unsere empirischen Befunde angeregt, die als wesentliche Ursache der Benachteiligung von Frauen in der Hochschulkarriere die Männern und Frauen unterschiedlich zugeschriebene Vereinbarkeit zwischen Beruf und Familie - durch Fachkulturen variiert - ausmachte.

Unsere empirischen Befunde zur direkten Auswirkung von Vorstellungen zum Privaten im Beruflichen schienen nur auf den ersten Blick nicht mit den Analysen Bourdieus zum

sozialen Feld der Hochschule vereinbar zu sein. Denn angeregt vor allem durch seine Ausführungen zur männlichen Herrschaft lässt sich durch weitere Überlegungen die Doppelbödigkeit des sozialen Felds der Hochschule mit ihrem wissenschaftsbezogenen Vordergrund und dem Hintergrund häuslicher Versorgung erschließen. Dabei können die männlich geprägten Traditionen der Universität mit ihren Fachkulturen kritisch analysiert werden, die Männer für Wissenschaftskarrieren freistellen bei häuslicher Versorgung durch Frauen, während Frauen neben ihrer Wissenschaftskarriere immer die häusliche Verantwortung tragen. Anhand dieser so für uns erkennbaren Doppelbödigkeit des sozialen Felds der Hochschule ließen sich die Benachteiligungen von Frauen in diesem Feld als Kehrseite der Privilegierung von Männern durch die herkömmliche Arbeitsteilung der Geschlechter zwischen Beruf und Familie bezeichnen.

Ein Wandel herkömmlicher männerdominierter – und Frauen benachteiligender - Strukturen im sozialen Feld der Hochschule müsste sich also – mitsamt der Veränderung von sozialer Praxis und Habitus - auf die Teilhabe von Männern und Frauen an Wissenschaftskarrieren in den Fachkulturen und ebenso auf die dazugehörige Versorgung aus dem Privatbereich beziehen.

Prof. i.R. Dr. Ulrike Vogel

TU Braunschweig

Institut für Sozialwissenschaften

u.vogel@tu-braunschweig.de

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 153-217
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript Verlag
- Lind, Inken (2008): Aufgeschobene Kinderwünsche, eingeschränkte Perspektiven? Zur Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft – Ergebnisse einer aktuellen Studie. In: *Forschung & Lehre* 11/2008, S. 754-756
- Lind, Inken (2010): Was verhindert Elternschaft? Zum Einfluss wissenschaftlicher Kontextfaktoren und individueller Perspektiven auf generative Entscheidungen des wissenschaftlichen Personals. In: Bauschke-Urban, Carola/Kamphans, Marion/Sagebiel, Felizitas (Hrsg.): *Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 155-178
- Metz-Göckel, Sigrid/Möller, Christina/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009): Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Vogel, Ulrike/Hinz, Christiana (2004): Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine Verlag
- Vogel, Ulrike (2009a): Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur im sozialen Feld der Hochschule - Methodologische Herausforderungen. In: Aulenbacher, Brigitte/ Riegraf, Birgit (Hrsg.): *Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs*. Für Ursula Müller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-247
- Vogel, Ulrike (2009b): Zur Doppelbödigkeit des sozialen Feldes nach Bourdieu. In: *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 1.Jg., H.1, S.46-58
- Zimmer, Annette/Krimmer, Holger/Stallmann, Freia (2007): Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Femininisierung der deutschen Universität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Bundeskanzleramt (Hg), Frauenbericht 2010

Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum von 1998 bis 2008. Wien 2010, 544 Seiten.

Anneliese Legat

Der vom Bundeskanzleramt und der Bundesministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst herausgegebene Frauenbericht 2010 ist die vierte seit 1975 publizierte derartige Publikation und der verstorbenen ersten Frauenministerin Johanna Dohnal gewidmet (<http://www.bka.gv.at/site/7207/default.aspx>).

Teil I enthält statistische Analysen zur Entwicklung der Situation von Frauen in Österreich, erstellt von der Statistik Austria. Schwarz auf Weiß ist hier nachzulesen, dass der Verdienst von Frauen weiterhin um 25% unter jenem der Männer liegt und Frauen in den unteren Einkommensgruppen überrepräsentiert sind sowie jede vierte Frau, insbesondere jene mit Kindern unter 16 Jahren nur teilbeschäftigt ist. Außerdem zeigt sich, dass Erwerbstätigkeit grundsätzlich zur Armutsvermeidung beiträgt. Bemerkenswert der Umstand, dass immerhin schon 17,5% der 25- bis 34jährigen Frauen gegenüber nur 12,6% der Männer einen Hochschulabschluss haben.

Teil II enthält Berichte zu ausgewählten Themen zur Situation von Frauen in Österreich: Die Beharrlichkeit der traditionellen Rollenmuster wird dafür verantwortlich gemacht, dass zwar immer mehr Frauen nach der Geburt erwerbstätig bleiben, aber ihre Arbeitszeit reduzieren. Dadurch ergibt sich ein überdurchschnittlich hoher Anteil von teilbeschäftigten Frauen im Haupterbsalter mit 43,2% im Verhältnis zum EU-Durchschnitt mit 29,5 %. Die dadurch bedingten geringeren Bruttojahreseinkommen der Frauen sind zusammen mit den geringeren Stundenlöhnen in Summe im Schnitt um 39% geringer als die Jahresbruttoeinkommen der Männer. Mit den dramatisch niedrigeren Stundenlöhnen für Frauen (20%) liegt Österreich im obersten Segment im EU-Durchschnitt. Der Unterschied im Stundenentgelt in der Privatwirtschaft beträgt sogar 25% (gender-pay-gap). Als Gründe dafür werden die unterschiedliche Bildungs- und Berufslaufbahn, die „vertikale und horizontale Segregation der Geschlechter nach Branchen und Berufen“, die geringere Berufserfahrung der Frauen und der Familienstand angeführt. Weitere dieses Missverhältnis verstärkende Ursachen liegen in der durch Betreuungs- und Hausarbeiten eingeschränkten Mobilität und in betreuungsbedingten Erwerbsunterbrechungen abgesehen von der nach Geschlechtszugehörigkeit ge-

prägten Ausbildungsstruktur, die die Aufnahme von wachstumsträchtigen und gut bezahlten Tätigkeiten im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich verhindert. Diese Einkommensunterschiede verschärfen sich mit dem Alter und in der Pension, sodass Einpersonenhaushalte und Alleinerzieherinnen einem höheren Armutsrisiko ausgesetzt sind als Männer. Dazu treten häufiger als bei Männern Arbeitslosigkeit auf sowie Einkommensverluste durch Scheidungen, Bürgschaften bzw. Mithaftungen und eine damit oftmals einhergehende Überschuldung. Neben verschiedenen Aspekten der Erwerbsarbeit werden auch Tendenzen der österreichischen Frauenpolitik untersucht. Auch dem Thema Beziehungsgewalt wird nicht aus dem Weg gegangen.

Das in den Anhängen verpackte Zahlenmaterial bildet eine statistische Fundgrube besonderer Art: Unter anderem finden sich Angaben zur Demographie (seit der ersten Volkszählung 1869, geordnet nach Alter und Geschlecht, Lebenserwartung, Bildungsgrad, demographischer Frauenanteil, Geburten, Kinderzahl, Kinderwunsch), zu Lebensformen (zB alleinlebend oder in Kernfamilie etc), zu Wohnformen, zu Bildung (zB Schul- und Studienabschlüsse ...), zur Erwerbstätigkeit (zB Arbeitslosigkeit, arbeitszeitbezogene Unterbeschäftigung, geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegregation, Arbeitsbedingungen), zu Einkommen und Gesundheit (Lebensstil, Gesundheitszustand, Pflege-tätigkeiten ...), zu Migrantinnen und Frauen im ländlichen Raum, zu Partizipation von Frauen in Politik und Wirtschaft (zB Frauenanteil im Europäischen Parlament oder in Regierungsfunktionen, Landtagen nach Parteizugehörigkeit), grundsätzlich im nationalen Kontext, aber zum Teil auch im Vergleich mit dem europäischen Raum.

Es scheint der Rezensentin sachlich völlig ausgeschlossen, dass in Hinkunft jegliche politische Entscheidung ohne Berücksichtigung der Ergebnisse dieses Frauenberichtes getroffen werden kann.

AssProf. Mag.DDr. Anneliese Legat
Inst. f. Österr. Rechtsgeschichte und
Europ. Rechtsentwicklung
Karl-Franzens-Universität Graz
anneliese.legat@uni-graz.at

Die Universität – eine Stätte der Bildung für möglichst viele junge Menschen. Ein Plädoyer¹

Christian Brünner

Wenn ich meine Studienzeit mitrechne, dann werde ich abgesehen von eineinhalb Jahren Dienst im Bundesheer und bei einer Versicherung 47einhalb Jahre an dieser Universität tätig gewesen sein, davon rund 40 Jahre als Universitätslehrer. Ich nenne diesen Teil meiner Tätigkeit, nämlich die Lehre, zuvorderst, dies deshalb, weil Lehrer zu sein meinem beruflichen Selbstverständnis am ehesten entspricht. Wenn ich mich frage, was mich angetrieben hat, Wissen zu erwerben und weiterzugeben, dann kommt mir die hölzerne Federschachtel meiner Volksschulzeit in den Sinn. Auf ihr stand „Wissen ist Macht“. Wahrscheinlich waren damals bereits meine beiden späteren Berufe niedergeschrieben.

Die Universität war und ist für mich aber nicht nur eine Anstalt der Wissensvermittlung. Sie ist auch eine Stätte der Bildung. Lassen Sie mich bitte dazu ein paar Worte sagen.

Bildung erfüllt mehrere Funktionen. Selbstverständlich geht es bei Bildung auch um Qualifizierung, dh um den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Notwendig dafür ist nicht nur Studierwissen, sondern auch Erfahrungswissen. Daraus folgt zwangsläufig ein „duales“ System der Qualifizierung. Zum einen ist es die Schule bis zur Hochschule, zum anderen sind es Leben und Beruf, in deren Kontext Qualifikation erworben, erweitert, vertieft und gepflegt wird.

Ich kann mich freilich des Eindrucks nicht erwehren, dass unser Qualifizierungssystem zu sehr auf das Schulwissen hin orientiert ist. Dem Erfahrungswissen wird geringere Beachtung geschenkt.

So habe ich mich bei Erlassung des Fachhochschul-Studiengesetzes darum bemüht, dass auch eine einschlägige berufliche Qualifikation unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen den Zugang zu einem Fachhochschulstudium ermöglicht. Die Realität zeigt freilich, dass die Öffnung für Personen ohne Matura, also insbesondere für Absolventinnen und Absolventen der Lehre und der Berufsbildenden mittleren Schulen nach entsprechender beruflicher Qualifizierung hinter unseren Erwartungen zurückgeblieben ist.

Ich erwarte mir viel von der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in den österreichisch-nationalen Rahmen. Dieser macht Qualifikationen nicht mehr über Lernwege und Lerninhalte, sondern über Lernergebnisse vergleichbar, und er stellt auch auf das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen, auf informelles Lernen ab, das ist ein Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit stattfindet.

Was bringt das Erfahrungswissen? Es bringt die Erkenntnis, dass der Mensch und die Welt vieldimensional sind. Es schafft Wissen über die Zusammenhänge zwischen Mensch und Natur, zwischen Psyche und Soma. Es lehrt, in Zyklen und Kreisläufen – Jahreszeiten, Tag und Nacht, Werden und Vergehen, Abschließen und Neubeginnen – und auch in Analogien – wie innen, so außen, wie oben, so unten – zu denken. Es produziert Wissen, dass nicht alles getan werden darf, was getan werden kann; so ist zB Ethik primär „Produkt“ von Erfahrungswissen.

Weiters hat Bildung mit Sozialisation und dem Erwerb sozialer Kompetenz zu tun. Es geht darum, seine Bedürfnisse und Interessen vertreten, aber auch im Team arbeiten zu können, miteinander ins Gespräch kommen, aber auch mit Konflikten umgehen zu können.

Ferner geht es bei Bildung um den Erwerb von Reflexionskompetenz. Ich verstehe darunter die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Kritik; gegenüber sich selbst, seiner Gruppe, seiner Gesellschaft, seinem Staat in Distanz gehen zu können; das Anderssein als Herausforderung zu begreifen; der Versuchung zur Absolutierung einzelner Dimensionen des Menschseins zu widerstehen und sich allen Dimensionen dieses Menschseins – der kognitiv-rationalen, der musischen, der spirituellen etc – zu stellen;

Schließlich zielt Bildung auf Persönlichkeitsentwicklung und auf Persönlichkeitsgestaltung. Es geht darum, seine Lebensaufgaben zu erspüren und zu erfüllen. Dazu gehört auch, seine Fähigkeiten und Begabungen zu erkennen und

¹ Dankesworte anlässlich der Emeritierungsfeier in der Aula der Karl-Franzens-Universität Graz am 17. Juni 2010

zu nutzen, den Boden für die Beantwortung der Sinnfrage aufzubereiten sowie sich aus Zwängen zu lösen.

Bildung ist freilich nicht nur ein ideeller, sondern auch ein materieller Wert. Es bedarf ihrer zur Schaffung menschenwürdiger, dem Menschsein förderlicher gesellschaftlicher Strukturen. Sie ist ein Instrument des Broterwerbs, eine Produktivkraft, und sie steht im Dienste gesellschaftlich-ökonomischer Verwertung. So kommt es nicht von ungefähr, dass viele Studien eine Korrelation zwischen Armutsgefährdung, Arbeitslosigkeit und Gesundheitszustand einerseits und dem Bildungsniveau andererseits aufzeigen.

Und: Man irrt, wenn man meint, dass im Zusammenhang mit Bildung „parteilose Entscheidungen“ getroffen werden können. In Bildungszielen und Bildungsinhalten spiegeln sich zwangsläufig weltanschauliche, menschenbildliche und gesellschaftspolitische Positionen, was dazu führt, dass für die Konsensfindung in einer pluralistischen Gesellschaft ein beträchtlicher Aufwand erforderlich ist.

Es liegt auf der Hand, dass angesichts der Bedeutung, die die Bildung für den Menschen und in weiterer Folge für Gesellschaft und Staat hat, die Grund- und Menschenrechtskataloge sich auch mit Bildung beschäftigen. So heißt es zB im Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention, dass das Recht auf Bildung niemandem verwehrt werden darf.

Lässt man die universitätspolitische Diskussion der letzten Zeit Revue passieren, dann hat man den Eindruck, dass es nur um Studiengebühren, Zulassungsbeschränkungen, um Employability, optimale staatliche und universitäre Steuerung, den Beitrag universitärer Forschung zum Wirtschaftswachstum, den Mangel an Geld, die Fragwürdigkeit der Massenuniversität etc geht. Apropos Massenuniversität: Eine Absolventin dieser Universität hat ihren Beitrag für die Festschrift, die mir zu meinem 65. Geburtstag überreicht worden ist, betitelt mit: „Auch die Massenuniversität kann eine Stätte der Bildung sein!“

Nun kann auch ich nicht über Probleme bei der Ausstattung, im Zusammenhang mit dem Studierendenansturm, beim Wildwuchs an Institutionen und Studienprogrammen und deren mangelhaftes aufeinander Abgestimmtsein im tertiären Bildungssektor hinwegsehen. Ich wünsche mir freilich eine Diskussion, in der die Universität als Stätte der Bildung, die möglichst vielen offen stehen soll, nicht zu kurz kommt, und ich fordere eine solche Diskussion und ein solches Plädoyer gerade von einer Universität ein.

Sie werden unschwer erkennen, dass ich jener Spezies zuzähle, die Rudolf Burger im Spektrum der „Presse“ als humanistische Bildungsphilister und notorische Wertebewahrer bezeichnet hat. Mit einer solchen Zuordnung kann ich leben. Seinen Vorwurf an diese Spezies, dass sie seit Jahrzehnten ideologisch jede Schul- und Hochschulreform vergiften würde, weise ich freilich zurück.

Lassen Sie mich bitte im Zusammenhang mit meinem Standpunkt, dass möglichst vielen Bildungswilligen der Zugang zu einem universitären Studium offen sein sollte, ein Steckenpferd nennen, das ich seit vielen Jahren reite, nämlich neben den traditionellen Universitäten und Hochschulen, bei denen wir in etlichen Studienrichtungen nicht um Zulassungsbeschränkungen herum kommen und herumkommen werden, eine open university zu errichten, in deren Rahmen auf verschiedenen Niveaus gelehrt und gelernt wird, dies unabhängig von Zugangsvoraussetzungen und fixierten Curricula, unter Einsatz flexibler Lehr- und Lernmethoden und mithilfe aller verfügbaren Medien. Für drei Bereiche, nämlich Geistes-, Human- und Naturwissenschaften sollten Lehr- und Lernmodule, also degree-Programme benannt werden, die, werden sie erfolgreich absolviert, zum akademischen Grad eines Bachelors führen könnten. Die Evaluierung der Studienprogramme sollte in die Hand der neuen österreichischen Qualitätssicherungsagentur gelegt werden.

Eine open university ist übrigens nichts Neues. Sie wird zB in England oder in Finnland erfolgreich praktiziert. In Finnland zB studieren ca 70.000 Bildungswillige, davon ca 50.000 Frauen in den open university Angeboten, und 18 % der Studierenden an den Hochschulen kommen über das open university System an die Hochschule.

Wenn ich mir etwas wünschen dürfte, dann dieses, nämlich dass unsere Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen, die Universitäten und Hochschulen, die Qualitätssicherungsagentur AQA, das Wissenschafts- und das Unterrichtsministerium eine Plattform bilden, auf der ein Konzept zur Installierung eines open university Systems ähnlich dem in England oder Finnland erarbeitet wird.

Danken möchte ich heute insbesondere den acht Generationen Studentinnen und Studenten an drei Fakultäten dieser Universität, an den beiden seinerzeitigen Pädagogischen Akademien des Bundes und der Diözese, sowie an der Fachhochschule Joanneum und der Fachhochschule Kärnten, den Studentinnen und Studenten, deren Wissen und Können, deren Bild vom Menschen und der Welt, deren Bildung ich habe mitformen dürfen. Meine Studie-

renden - wenn ich von meinen Studierenden spreche, dann verstehe ich das Pronomen nicht possessiv, sondern als Zeichen der Verbundenheit - haben mich gefordert, sie haben mir geholfen, meine Horizonte weit zu halten und sie haben mich in meinem Denken jung gehalten. Der Herbst war für mich daher auch die schönste Zeit im Jahreslauf der Hochschulen, in der die Erstsemestrigen ihre Hochschule in Besitz genommen haben, mitunter selbstsicher und neugierig, mitunter überfordert und orientierungslos. Und das, was mir während meiner vierjährigen Rektorszeit am meisten Freude bereitet hat, war, 5.200 Absolventinnen und Absolventen dieser Universität zu promovieren und zu graduieren und mit ihnen den erfolgreichen Abschluss des Studiums und damit eines prägenden Lebensabschnitts festlich zu begehen.

Dieser emotionale Bezug zu den jungen Menschen kommt nicht von ungefähr. Denn Lehrer zu sein, junge Menschen fachlich und menschlich zu fördern und zu fordern, die wissenschaftliche Berufsvorbildung in der Breite, wie ich sie verstehe, mitzugestalten, ist mir angesichts der vielen Lehrerinnen und Lehrer in meiner Familie gleichsam in die Wiege gelegt worden.

Meine Freude am Gestalten habe ich aber nicht nur in der Lehre gelebt. Auch das Rektorsamt verstand ich als gestaltendes Managementamt. Daher war diese Universität eine der ersten Universitäten in Österreich, an der mit einem Außeninstitut als Transferstelle, einem Büro für Auslandsbeziehungen und einer Stabsstelle für Planung und Organisationsentwicklung Managementstrukturen eingeführt worden sind, lange vor dem UOG 1993 und dem UG 2002. Und im Mittelpunkt meines neunjährigen Abstechers in die Politik stand ebenfalls das Motiv des Gestaltens, nämlich das des Zusammenlebens in Gesellschaft und Staat.

Ich habe mich einmal in stiller Stunde gefragt, warum ich vor dem Hintergrund dieser Motivation, zu lehren und zu gestalten, das Studium der Rechtswissenschaften gewählt habe, dies obwohl ich in den ersten sechs Jahren meiner Mittelschulzeit nichts anderes im Sinn hatte, als Montaningenieur zu werden. Die abrupte Abkehr von diesem Berufswunsch brachte wohl mein einjähriger Aufenthalt als 17-jähriger in den USA, bei dem ich sowohl die Diskriminierung der schwarzen Bevölkerung in Schulbussen und bei Ausübung des Wahlrechts als auch die Völkerverstän-



digung erlebt habe. Beides hat zur Hinwendung zum Recht geführt.

Der Fokus meiner wissenschaftlichen Arbeit war und ist freilich nicht nur das Recht, sondern auch seine Funktion, Lebenssachverhalte zu steuern. In dieser Sichtweise hat mich – wie übrigens auch meinen Freund und Kollegen Wolfgang Mantl – unser akademischer Lehrer Gustav E. Kafka bestärkt, was im Institut für Öffentliches Recht durch Mantl und durch mich zur Verbindung von Rechts- und Sozialwissenschaft mit dem Fokus auf Politik und Verwaltung geführt hat.

Ich komme zum Schluss und möchte mich bedanken bei allen, die mich in meinem Leben fachlich und menschlich gefördert und gefordert haben, bedanken bei meinen Eltern und bei meiner Familie, meinen Freundinnen und Freunden, meinen Lehrerinnen und Lehrern, meinen Kolleginnen und Kollegen, meinem Team in meinem Department. Ich möchte dieses Team namentlich nennen, nämlich Andrea Lauer, Silvia Ulrich, Gerhard Schnedl und Renate Pirstner-Ebner, die mich schon lange begleiten, und Thomas Neger, Georg Königsberger und Louis Kubarth, die junge Mannschaft. Ich habe euch gefordert, oftmals auch überfordert, insbesondere in den letzten Monaten bei der Organisation des zweitägigen internationalen Symposiums zum Thema „Religiöse Diskriminierung und Intoleranz in ausgewählten Ländern Europas“, mit dem ich mich als Wissenschaftler verabschiedet habe, und bei Vorbereitung der Emeritierungsfeier.

em.o.Univ.-Prof. Dr. Christian Brünner
Institut für Öffentliches Recht
Karl-Franzens-Universität Graz
christian.bruenner@uni-graz.at

Österreichische Juristenkommission (Hg), Juristenausbildung. Welche Juristen braucht die Gesellschaft?

Wien, Graz 2007, 73 Seiten.

Anneliese Legat

Die Herbsttagung der Österreichischen Juristenkommission 2006 widmete sich dem Thema der rechtswissenschaftlichen Ausbildung angesichts der Bologna-Vorgaben, der zunehmenden Inhomogenität der Studienpläne infolge der Autonomisierung der österreichischen Universitäten sowie der immer wieder angezogenen Grundsatzfrage Berufsausbildung versus Vermittlung von Grundlagenwissen und Kompetenzen zum juristischen Denken.

Der Salzburger Öffentlichrechtler Walter Berka geht in seinem Beitrag von einem Vergleich der antiken Figur der Dike/Justitia mit jener des nordischen Gottes Loki aus: Personifiziert die eine die juristischen Tugenden der Gerechtigkeit, Objektivität, Unbestechlichkeit, so repräsentiert der trickreiche, gefinkelte, schlaue und raffinierte Gott der nordischen Mythologie andere juristische Eigenschaften. Berka bettet seine Überlegungen – die engen dogmatischen Grenzen wohlthuend überwindend – in einen gesellschafts- und rechtspolitischen Rahmen ein und kommt zu einem differenzierten und widersprüchlichen Ergebnis an Anforderungen an die juristische Profession, welche grundsätzlich mehr als rein handwerkliche Gesetzessubsumtion bedeutet. Es geht um die professionelle Realisierung einer rechtlichen Ordnung und um Verantwortung gegenüber der im Gesetz angelegten Rationalität. Gerade die damit verbundenen Handlungs- und Ermessensspielräume fordern das juristische Berufsethos. Weder Kunst noch Handwerk, weder Wissenschaft noch Argumentationslehre, sondern methodische Kompetenz und argumentative Sicherheit postuliert Berka. Dies soll in einem juristischen Grundstudium mit den praktischen juristischen Kernfächern im Zentrum erreicht werden, ergänzt durch die rechtstheoretischen, rechtsphilosophischen und rechtshistorischen Grundlagenfächer, um der Gefahr eines Abdriftens zu einer rechtsschulischen Ausbildung zu vermeiden. Eine frühzeitige Spezialisierung hält Berka in Anbetracht der in Zukunft zu erwartenden Anforderungen an die juristische Profession für eine Fehlentwicklung, laufende Weiterqualifizierung und den Erwerb von Zusatzqualifikationen aber als Gebot der Zukunft.

Der Öffentlichrechtler Stefan Griller betrachtet das Thema aus der Warte eines Vertreters des seit 2007 an der Wirt-

schaftsuniversität Wien angebotenen zweigliedrigen Studiums des Wirtschaftsrechtes. Griller bekennt sich zum Rechtspositivismus, bei dem Gerechtigkeitsaspekte keine konstitutive Rolle spielen, und begründet mit Erkenntnis-skeptizismus und Zweckmäßigkeitüberlegungen. Gerade der rechtspositivistische Ansatz erfordere die Auseinandersetzung mit natur- und vernunftrechtlichem Gedankengut und bedarf grundlegender juristischer Reflexions- sowie unverzichtbarer Methodenkompetenz inklusive Kenntnisse der Rechtserzeugungslehre (zB für Vertragsgestaltung, Legistik). Abgesehen davon ist für Griller eine verstärkte Aneignung von wirtschaftsrechtlichen Aspekten grundsätzlich unabdingbar und begründet durch die zunehmende Ökonomisierung. Eine Fokussierung auf Wirtschaftsrecht und Wirtschaftswissenschaften ist aber nicht als allgemeine Leitlinie für die Gestaltung eines Jusstudiums zu verstehen, sondern wird an der WU als Nischenprodukt angeboten, wenngleich auch hier weiter der Anspruch auf die Vermittlung der fachlichen Breite eines „Volljuristen“ verfolgt wird – unter expliziter Ausblendung der klassischen rechtshistorischen und offenbar auch sonstigen „Grundlagenfächer“.

Ein Überblick über die Umsetzungsmodelle der Bolognavorgaben für rechtswissenschaftliche Studien in Europa zeigt neben „alten“ Ausbildungsgängen mehrheitlich das 3+2-System. In Bulgarien, Kroatien, Griechenland, Schottland und der Türkei findet sich ein 4-jähriges Bachelorstudium. Deutschland lehnt den Umstieg bisher ab, und Italien hat nach der Umstellung zusätzlich ein fünfjähriges Ausbildungsprogramm für Rechtsberufe eingeführt. Mittlerweile wurde in Österreich das von Griller bemängelte Defizit der einschlägigen juristischen Berufsordnungen bezüglich der Zugangsberechtigung von Bachelor- und Masterstudien bereinigt (Berufsrechtsänderungsgesetz 2008).

Insgesamt sieht Griller in der Bolognaarchitektur größere Spielräume als im Diplomstudium, um den unterschiedlichen Anforderungen an verschiedene Rechtsberufe nachkommen zu können. Einer Engführung des Studiums auf juristische Kernberufe wird jedenfalls eine klare Absage erteilt.

In den zu den jeweiligen Referaten wiedergegebenen Diskussionsbeiträgen kritisiert die damalige Vorsitzende der

Richtervereinigung Barbara Heilige die stark wirtschaftliche Betrachtungsweise des Universitätslebens durch den von Griller genannten Umstand, dass Bachelorabsolventen tendenziell weniger kosteten. Der habilitierte Rechtsanwalt Michael Enzinger sieht daher auch die Gefahr, dass durch eine Verkürzung des Studiums ureigenste Aufgabe der Universitäten – nämlich Bildungsaufgaben – an die Berufsgruppen ausgelagert werden. Außerdem betont er die bedeutende Funktion von Juristen in der Rechtsordnung und für die rechtssuchende Bevölkerung. Pointiert wird der Aspekt der kostengünstigen Ausbildung von Harald Ofner, Rechtsanwalt und ehemaliger Justizminister, aufgenommen, der gar von einem drohenden „Rechtspflegestudium“ spricht. Der damalige steirische Landesamtsdirektor Gerhart Wielinger plädiert dafür, dass nicht nur „Falllösungs“- und „Justizfunktionäre“ ausgebildet werden. Michael Holoubek, Universitätsprofessor an der Wirtschaftsuniversität Wien, fordert mehr Juristen an entscheidenden Stellen der Gesellschaft und bringt eindrückliche Beispiele für Bereiche, die anderen Berufsgruppen überlassen werden, die gesellschaftliche Situationen nach der je eigenen Fachlogik bewerten. Eva Schulev-Steindl, mittlerweile von der Universität Wien an die Universität für Bodenkultur berufen, bricht angesichts der drittmittelfinanzierten US-amerikanischen Universitäten eine Lanze für die Grundlagenfächer als knappes und wertvolles Gut unter ökonomischen Gesichtspunk-

ten. Abschließend meint Berka ua, dass es keinen Ausweg aus dem Bologna-Prozess gibt, der ja ein Sparprogramm für die Bildung darstellt, da bei gleichzeitiger Entlastung der Bildungsbudgets mehr Akademiker produziert werden müssen. Bedauerlich ist bei dieser Publikation, dass hier noch nicht der gendergerechten Formulierung Rechnung getragen wurde.

Die Forderungen nach mehr juristischer Kompetenz in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern kann nur unterstrichen werden, andernfalls die Jurisprudenz das Feld zugunsten der Ökonomie räumen muss. Aspekte wie die angesprochene Methodenkompetenz und das disziplinierte regelhafte Argumentationssystem sowie die vielfältigen Konfliktlösungsansätze sind universell einsetzbar und keineswegs auf die einschlägigen Rechtsberufe beschränkt. Dies kann als Plädoyer für das Jusstudium verstanden werden, wofür von der Politik auch die entsprechenden Finanzmittel zur Verfügung zu stellen sind – durch die Studierendenproteste seit dem Herbst/Winter 2009/10 laufend immer wieder apostrophierte Gesichtspunkte.

AssProf. Mag.DDr. Anneliese Legat
Inst. f. Österr. Rechtsgeschichte und Europ.
Rechtentwicklung
Karl-Franzens-Universität Graz
anneliese.legat@uni-graz.at

Kurt Promberger/Christoph Jünger/Markus Traxl/Wanka (Hg.), Implementierung von ERP-Systemen an Universitäten. uni.verse - Strategien und Management der SAP-Einführung

Wien Graz 2006, 430 Seiten.

Rony G. Flatscher

Das Buch beschreibt in sieben Kapiteln, vier Anhängen und vier Verzeichnissen (Abbildung, Literatur, Stichwort, Autorenverzeichnis und Herausgeber), ergänzt durch ein Vorwort der damaligen Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur Elisabeth Gehrler und der damaligen Vorstandsvorsitzenden der Siemens AG Österreich Mag. Brigitte Ederer, die Entstehung, die Umsetzung und die gewonnenen Erfahrungen mit dem Projekt „uni.verse“.

Die österreichischen Universitäten bereiteten sich 2002 darauf vor, ihre Verrechnungssysteme auf SAP-HV umzu-

stellen. Aufgrund des Gesetzesbeschlusses des UG 2002 wurde das bereits geplante Rollout von SAP-HV abgesagt und stattdessen ein Projekt „uni.verse“ begründet, das in einem für den Umfang der Aufgabe äußerst knapp bemessenen Zeitraum von 18 Monaten die Universitätsgegebenheiten von 21 (!) verschiedenen Universitäten auf die entsprechenden privatwirtschaftlich ausgerichteten SAP-Module abbilden sollte. Die Herausgeber des Buches gehen auf diese Bedingungslage im ersten Kapitel (19 Seiten, Abschnitt 1.1 von Friedrich Faulhammer, Peter Wanka) ein

und erläutern die Ausgangslage sowie die Beauftragungen durch das bm:bwk an die Siemens Business Services (SBS) als Generalunternehmerin, an das Bundesrechenzentrum (BRZ) mit der Vorbereitung und dem Betrieb und an das Institut für Verwaltungsmanagement (IVM) für die Koordination der Universitäten und die Vertretung des bm:bwk in der Projektsteuerung.

Jünger, Promberger und Traxl legen in Kapitel 2 (20 Seiten) Ausgangssituation und Rahmenbedingungen für den Projektlauf dar: Zunächst mussten die aus dem UG 2002 relevanten Bestimmungen und der Organisationsstand der österreichischen Universitäten erarbeitet werden. Die notwendig gewordene Ablösung der Kameralistik durch die Doppik wurde in einer einheitlichen Art und Weise für alle Universitäten vereinbart, wobei aufgrund des Einsatzes und der laufend erfolgten Entwicklungen für die Einführung von SAP-HV die Softwareentscheidung zugunsten von SAP gefallen war. Zahlreiche Probleme, vom Zeitdruck (18 Monate) ohne mögliche Rückfalloption bis hin zur Definition der zentralen und der universitären Projektstruktur, mussten wahrgenommen und gelöst werden.

Im zweitgrößten von Jünger und Traxl verfassten und mit Struktur, Strategien und Phasen übertitelten Kapitel (80 Seiten) werden die Inhalte und strategischen Ziele des Projektes diskutiert und die Projektpartner (SBS, bm:bwk, Universitäten, BRZ, IVM, SAP) mit den von ihnen zu erbringenden Leistungen dokumentiert. Das Projekt gliederte sich in vier Phasen (bis Ende August 2002, bis Ende Jänner 2003, bis Ende September 2003, bis 3. Jänner 2004), in denen die Teilprojekte zu bearbeiten waren. Die Projektorganisation wurde von den zentralen Projektgremien Lenkungsausschuss/LA, Projektmanagement/PM, Koordinationsausschuss/KOA sowie IT-Beirat bestimmt, die über die Teilprojekte und Teilprojekthinhalte bestimmten bzw. urteilten. Ausführlich werden die Zeit- und Aufgabenplanung, die für die Umsetzung vorgesehene Kommunikation und Dokumentation bis hin zur Abnahme von Projektergebnissen erläutert. In Kapitel 4 (72 Seiten) werden von Jünger Ergebnisse, Lösungen und maßgebliche Diskussionen präsentiert: Im Zentrum des Projektes lag die Umstellung eines nach öffentlich-rechtlich organisierten Berichtswesen auf ein privatwirtschaftliches. Von den geltenden gesetzlichen Grundlagen ausgehend wird auf das einzuführende SAP-System eingegangen und erläutert, welche Rechtsfragen wie beantwortet und mit welchen Modulen von SAP wie umgesetzt wurden. Die Ausführungen gehen dabei auch auf die zahlreichen (technischen) Schnittstellenproblematiken ein, die sich aus den bestehenden universitären Informationssystemen ergeben, die nunmehr mit SAP Daten austauschen müssen.

Das umfangreichste Kapitel (Nr. 5) des Buches (112 Seiten) enthält die Sichtweisen der Akteure über das erfolgreich abgelaufene Projekt und die Projektchronologie. Es handelt sich um die Autoren und Beteiligte wie Peter Wanka aus dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Christian Ihle, Bundesministerium für Finanzen, Alexander Hammer, Johann Höhlmüller aus Sicht der Universität Wien, Manfred Gantner und Christine Fahringer für die Österreichische Rektorenkonferenz, Walter Wiltschko mit dem umfangreichsten Teilabschnitt Siemens Business Service, Anabel Glander und Ruth Eberhart für das Bundesrechenzentrum GmbH/BRZ, SAP und Christoph Jünger, Kurt Promberger, Markus Traxl des Institutes für Verwaltungsmanagement/IVM.

Jünger, Promberger und Traxl unternehmen in Kapitel 6 (44 Seiten) den Versuch einer Evaluation: Das Institut für Verwaltungsmanagement führte im Oktober 2003 kurz vor dem Produktivstart unter den Projektleitern bzw. Mitgliedern des Koordinierungsausschusses eine Umfrage zum Projekt durch. In einer weiteren Umfrage, im April 2005, wurden Benutzer und Projektmitarbeiter befragt, die die Erfahrung der Umstellung auf das neue System sowie Erfahrungen mit dessen Betrieb (bis zu zweieinhalb Jahren zum Zeitpunkt der Befragung) hatten. Die Systematik und die Ergebnisse der Befragungen werden diskutiert, sowie die aufgefundenen Stärken (Erfolgsfaktoren) und Schwächen (Verbesserungspotentiale) im Detail vorgestellt und erläutert. Im Abschnitt 6.5 mit der kritischen Würdigung der Projektergebnisse finden sich zusammengefasst noch einmal die wichtigsten Erfolge und Einsichten des Projekts "uni.verse".

Im Kapitel 7 wiedergegebenen Ausblick (12 Seiten) werden auf Grund der gewonnenen Erfahrungen mit der Einführung von Standardanwendungssoftware die wichtigsten Herausforderungen im Kontext des Public Management und der spezifischen Universitätssicht diskutiert. Für weitere Entwicklungsperspektiven wird Diskussionsbedarf gesehen.

Anhang 1 gibt die für das Projekt relevanten Auszüge aus dem UG 2002 wieder, Anhang 2 dokumentiert die "Universitäts-Rechnungsabschlussverordnung", Anhang 3 enthält den Fragebogen der qualitativen Analyse von Oktober 2003, Anhang 4 den Fragebogen der quantitativen Benutzerbefragung vom April 2005.

Ein daran anschließendes Abbildungsverzeichnis, ein Literaturverzeichnis, ein Stichwortverzeichnis sowie ein Verzeichnis der Autoren und Herausgeber beschließen das Buch. Verstreut über das ganze Buch gibt es zur Auflockerung interessante "Factboxen", die Fakten im Umfeld des Projektes prägnant darstellen, und amüsante, manchmal auch lehrreiche "Soapboxen" ("Kleine Geschichten im Rahmen eines großen Projektes").

Das Buch dokumentiert in einer systematischen Form eines der größten Reorganisationsprojekte im öffentlich-rechtlichen Bildungssektor Europas, das erfolgreich innerhalb von 18 Monaten umgesetzt werden konnte. Das Buch ist so gestaltet, dass die/der allgemein und an Universitätspolitik interessierte Leser/in in den Kapiteln 1, 2, 7 sowie in Teilen des Kapitels 5 eine verständliche Einführung, einen sachdienlichen Einblick und einen guten Überblick über die Problemstellung und ihre erfolgreiche Bearbeitung erfährt. Kapitel 3, 4, 5 und 6 sind für Projektmanager und fach einschlägig Interessierte geeignet, wobei vor allem Kapitel 6

interessante Einsichten und Überlegungen bietet. Viele der Darstellungen sind musterhaft ausgeführt und daher auf andere, vergleichbare Projekte übertragbar und insofern kann dieses Buch zweifellos als "lehrreich" und als lesenswert kategorisiert werden.

Ao. Univ.-Prof. Dr. Rony G. Flatscher
Departement für Betriebswirtschaftslehre
und Wirtschaftsinformatik
Wirtschaftsuniversität Wien
rony.flatscher@wu.ac.at

Werner Hauser und Mario Kostal (Hg), Jahrbuch Hochschulrecht 08 ff.

Wien, Graz 08, 2008, 468 Seiten; 09, 2009, 562 Seiten; 10,
2010, 423 Seiten.

Anneliese Legat

2008 wurde mit dem Jahrbuch Hochschulrecht erstmals eine einheitliche Dokumentation für den post-sekundären Ausbildungsbereich vorgelegt. In systematischer Form werden die großen Bereiche Universitäten, Privatuniversitäten, Fachhochschulen und Fachhochschul-Studiengänge, Pädagogische Hochschulen, Forschungsförderung und Studierendenvertretung in eigenen Unterteilungen durch die Behandlung der Themen „Rechtsquellen“, „Judikatur“, „Literatur“, ergänzt durch „Fachbeiträge zu ausgewählten Sonderfragen“ und „Statistische Hinweise“ aufbereitet. Bereits im zweiten Band werden die jeweils einschlägigen Rechtsquellen zur besseren Übersichtlichkeit drucktechnisch hervorgehoben. Eine besondere Servicefunktion erfüllen die den einzelnen Kapiteln vorangestellten Inhaltsverzeichnisse neben dem seit 2009 detailliert ausgeführten Gesamtinhaltsverzeichnis.

Das Kapitel Universitäten wird von Heinz Kasparovsky (im ersten Band von Christine Perle, Georg Brünner und Philipp Hense) betreut. Elvira Mutschmann-Sanchez zeichnet für die Ausführungen zu den Privatuniversitäten verantwortlich. Heidi Esca-Scheuringer ist für die Darstellungen des Fachhochschulsektors und Jutta Zemanek für jene zu den Pädagogischen Hochschulen zuständig. Beatrix Schwarz setzt sich mit dem Forschungsförderungswesen auseinander und Stefan Huber mit der Studierendenvertretung. Mit dem Jahrbuch 2010 liegt die verantwortliche Herausgeber-schaft allein bei Werner Hauser, Mario Kostal kann unfallbeding-t dieser Aufgabe derzeit nicht nachkommen. Die Kapitelverantwortlichen sowie die AutorInnen der Fachbei-

träge kommen überwiegend aus der (juristischen) Verwaltung (BMWf, BMI, Amt der Landesregierung, Forschungsmanagement an Universitäten, Fachhochschul-konferenz, Akkreditierungsrat, Fachhochschulrat, Pädago-gische Hochschule), aus Vertretungsorganen (ÖH, Ge-meinderat, Wirtschaftskammer), einige aus der Rechts-praxis (Anwaltei, Unternehmensberatung, Finanzprokura-tur) sowie aus dem wissenschaftlichen Bereich (Universität, FH).

Neben der Darstellung der Rechtsquellen samt den Mate-rialien stellen die jeweiligen Unterkapitel „Literatur“ ins-besondere mit den Kurzinhaltsangaben eine Fundgrube dar, ebenso die Zusammenstellung der einschlägigen „Ju-dikatur“. In der Ausgabe des Jahrbuches 2008 wurde auch die ältere Literatur teilweise zurück bis in die 90er Jahre erhoben. Bei den Literaturverzeichnissen wäre eine druck-technische Hervorhebung von Autor und Titel (zB Fett-druck) für eine bessere Übersichtlichkeit hilfreich. Ein klei-ner Mangel ergibt sich durch die nicht vollständige Erhe-bung der gängigen einschlägigen Publikationsorgane im wissenschaftlichen Bereich. Andererseits fällt teilweise die Fülle der aufgenommenen Diplomarbeiten auf, deren Ver-öffentlichung als selbständige Publikationen oder in wis-senschaftlichen Medien aber offenkundig noch aussteht. In einzelnen Kapiteln erfolgte auch die Aufnahme von Judika-tur vor 2007. Die literarische Präsentation der Rechtspre-chung richtet sich an das juristisch geschulte Publikum, für die Nutzung anderer AdressatInnenkreise wäre eine klarere Darstellung der Fragestellung des jeweiligen Einzelfalles

und der Beantwortung durch die jeweiligen Höchstgerichte hilfreich. Die statistischen Hinweise schließlich geben Aufschluss und Vergleichsmöglichkeiten über zentrale Fragen im tertiären Sektor.

Insgesamt scheint das im Vorwort artikulierte Projektziel der „kommerziellen Publikationsschiene“ im Sinne der Be-

darfsweckung geglückt. Erst jetzt weiß man, was bisher gefehlt hat.

AssProf. Mag.DDr. Anneliese Legat
Inst. f. Österr. Rechtsgeschichte und Europ.
Rechtsentwicklung
Karl-Franzens-Universität Graz
anneliese.legat@uni-graz.at

Als wir uns vor 40 Jahren kennen lernten, waren wir Vorsitzende des jeweiligen Dienststellenausschusses für Hochschullehrer an unseren Universitäten. Wir sprachen über die Universität und ihre Zukunft. Es ist für uns ein Gespräch geworden, das niemals endet. Die Universität ist eine unendliche Geschichte.

Christian Brünner, das bedeutet seit damals für mich Offenheit für das Neue und Offenheit für das Andere! Nicht eine Weltanschauung war seine Welt, sondern die Welt vermittelte ihm eine Anschauung, seine Weltanschauung, dadurch wurde er früh selbständig und unabhängig. Seine Englischkenntnisse trugen dazu bei. Er hatte einen weiten Horizont.

Christian Brünner war für eine Reform der Universitäten. Wir haben seitdem mehrere Universitätsreformen erlebt, die sehr unterschiedlich, ja gegensätzlich waren. Von der Demokratisierung über die Managementisierung zur Universität als Unternehmen! Das Problem blieb die Freiheit. Um Freiheit ging es ihm und um Freiheit geht es ihm auch heute. Er ist seinen Jugendidealen treu geblieben. Freiheit und Verantwortung durchziehen sein Leben wie ein roter Faden.

Modernisierung der Universität, Organisation, Management, Außeninstitut, Stabsstellen, Öffentlichkeitsarbeit, Auslandsbeziehungen, Internationalität, Linderung der Raumnot und last but not least Aufarbeitung der Geschichte der Universität Graz. Gründung eines David Herzog Fonds. Das sind Brünners Spuren. Als Präsident der Rektorenkonferenz bereitete er die Neue Uni für ganz Österreich vor: In der Organisation, in der Internationalität, in der Öffentlichkeitsarbeit.

Als Gesetzgeber achtete er auf die Qualität des Rechts, die so oft vergessen wird und wieder ist sein Engagement für Volksgruppen, religiöse und ethnische Minderheiten sowie Homosexuelle hervorzuheben. Er wollte immer und überall gestalten. Dazu gab ihm das vierjährige Rektorat mit seinen Fortsetzungen in der Rektorenkonferenz die besten Voraussetzungen. Aber auch seine Tätigkeit als Parlamentarier im Rahmen der Regierungsparteien gab ihm viele Möglichkeiten. Als Mitglied der Opposition hatte er diesbezüglich wenig Möglichkeiten. Die Kontrolle in der Opposition ist ein hartes Brot. Ich weiß es. Jedenfalls hat er als Parlamentarier das freie Mandat ausgekostet und das

in zweifacher Hinsicht. Nämlich formell und faktisch und in doppelter Rolle: Denn Christian Brünner ist Nonkonformist. Er ist dies mit geradezu altrömischer Virtus. Er ist ein Liberaler. Er ist als Mensch liberaler als unsere Institutionen. So musste Christian Brünner Multifunktionär werden. Er blieb dabei immer Wissenschaftler, Forscher und Lehrer und bildete die Menschen zum Vorteil der Universität und der Republik aus. Als er nach zehn Jahren Vollblutpolitik wieder Vollwissenschaftler an der Uni war, war er ein Lehrer, der aus der Praxis der Politik kommend, sich neu für Studierende engagierte und ihnen eine neue und andere Bildung vermitteln konnte.

Christian Brünner ist wesentlich Generalist. Das musste er sein, schon als Professor, als Rektor, als Präsident der Rektorenkonferenz mit Funktionen im Forschungsförderungsfonds, noch mehr als Politiker in zwei Parlamenten. Als Politiker muss man ja Universaldilettant sein. Deshalb bringt die politische Praxis so viele Anregungen für die Lehre mit sich, besonders für einen Öffentlichrechtler. Seinem Engagement entspricht es, dass er über die Universität hinaus gelehrt und unterrichtet hat, Vorträge gehalten hat und in Lehrerbildung und Erwachsenenbildung tätig war. Seine Stunden als Lehrer hat niemand gezählt. Aber sie freuten ihn sicher mehr als die vielen Sitzungen, an denen er teilnehmen musste. Auch wenn er sie leiten durfte.

Brünner hat Herz. Er ist Humanist. Er war als Politiker wie als Wissenschaftler seriös, sachlich, von sittlichem Ernst. Es ging ihm immer um den Dienst an der Sache, um Hingabe an die Sache, aber mit Menschlichkeit. Ein stilles Lächeln begleitet den Ernst.

In der Wissenschaft geht es um die Wahrheit, in der Politik um die Macht, so sagt Max Weber. Christian Brünner ging es in der Politik auch um die Macht, weil man ohne sie nicht gestalten kann, aber auch um Wahrheit, um Wahrheit und Freiheit. Er verkörperte wie wenige in Österreich in seinen Berufen Zivilcourage, moralischen Mut.

In dieser Kommunikation, in diesem Gespräch, in kooperativer Integration hat Christian Brünner viele Beiträge geleistet. Dieses Gespräch in Freiheit und Wahrheit könnte der Zukunftsweg Österreichs sein.

em. o. Univ.-Prof. Dr.h.c. Dr. Manfred Welan
Universität für Bodenkultur



Walter Höflechner

Geschichte der Karl-Franzens-Universität Graz

Von den Anfängen bis in das Jahr 2008

ISBN 978-3-7011-0149-8 | € 34,90 | März 2009

Die Universität Graz wurde um 1585 im Auftrag des Landesfürsten von den Jesuiten eingerichtet und bis zur Aufhebung des Ordens im Jahre 1773 von diesem geführt. Ab der Mitte des 18. Jahrhunderts nahm der direkte staatliche Einfluss auf die Hochschulen zu und löste die kirchliche Dominanz ab, womit konkrete weltliche Interessen in den Vordergrund rückten, was zur Einrichtung der Juridischen Studien im Jahre 1778 im Fakultätsrang führte. Die weitere Entwicklung der Universität wurde durch die Degradierung zu einem Lyzeum eingeschränkt. Nach den napoleonischen Kriegen setzte eine Phase der Restauration ein, die 1827 zur Wiedererhebung zur Universität führte und mit der Revolution von 1848 und den dieser nachfolgenden Reformen in die Entwicklung einer Forschungsanstalt mündete, die als solche im Wege der Errichtung der Medizinischen Fakultät im Jahre 1863 stabilisiert wurde. Die folgenden Jahre beschieden der Universität eine geradezu stürmische Entwicklung. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs beendete diese Phase, und über Jahrzehnte beeinträchtigten Rückschläge unterschiedlichster Art das universitäre Geschehen: Deutschnationalismus, Parteienstreit und Antisemitismus nahmen breiteren Raum im akademischen Geschehen ein, wirtschaftliche Krisen führten zu schweren ökonomischen Einbrüchen bis hin zur Gefährdung des Fortbestehens der Universität. In der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges wurde der Tiefpunkt dieser durch mehr als drei Jahrzehnte Forschung und Lehre schwerstens beeinträchtigenden Periode in der Geschichte der Universität erreicht. Der Wiederaufbau nach 1945 suchte an die alten Traditionen und Ansprüche anzuknüpfen und bewirkte nach mühevollen Anfängen, dass die Universität im Verlaufe der 1960er Jahre wieder in etwa jene Dimension erlangte, die sie schon vor 1914 gehabt hatte. Die gesellschaftlichen Veränderungen erforderten Neuorientierung und Reformierung des Systems - ein Prozess, der letztlich bis heute anhält und weiterhin andauern wird, will die Universität einerseits ihre Identität als Universität im eigentlichen Sinne wahren und gleichzeitig den gerechten Anforderungen der Gesellschaft nachkommen. Das Universitätsgesetz von 2002 brachte eine grundlegende Veränderung der Organisationsform nach Recht und Inhalt, sodass die Universität neuerlich an einem Anfang steht.

Weitere Informationen unter:

<http://www.uni-graz.at/universitaetsverlag>

ISBN 3-7011-0067-5
Leykam Buchverlag
verlag@leykam.com
www.leykamverlag.at

RehaDruck
Viktor-Franz-Straße 9
8051 Graz

UNILEX Informationen zu universitätsrechtlicher
Theorie und Praxis 1-2/2010