



universität
wien

eBologna Manual 2008

Gestaltung und Weiterentwicklung von
eLearning-gestützten Studienprogrammen an
der Universität Wien

September 2008,
Projektzentrum Lehrentwicklung

eBologna Manual 2008

Eine erste Grundlage für das eBologna Manual wurde in der Förderphase des Projekts eBologna 2006 erarbeitet, im Rahmen des Arbeitspaketes 2 zur curricularen Integration von eLearning (Leitung: Brigitte Römmer-Nossek).

Das Manual wurde in der eBologna-Nachhaltigkeitsphase 2007/2008 im Rahmen einer Arbeitsgruppe der Lehrentwicklung entwickelt; Mitglieder der Arbeitsgruppe: Charlotte Zwiauer (Leitung), Thomas Pfeffer, Brigitte Römmer-Nossek, weiters Brigitte Kossek und Sylvia Logar. Redaktion: Thomas Pfeffer

Bei Verweisen auf das eBologna Manual ersuchen wir um folgenden Literaturhinweis:

Projektzentrum Lehrentwicklung (2008) eBologna Manual 2008. Gestaltung und Weiterentwicklung von eLearning-gestützten Studienprogrammen an der Universität Wien. Beratungsgrundlage des Projektzentrums Lehrentwicklung, Universität Wien.

Die Förderphase des Projekts eBologna wurde 2006 kofinanziert vom bm:bwk, im Rahmen der Ausschreibung von „Entwicklung und Umsetzung von e-Learning/e-Teaching-Strategien an Universitäten und Fachhochschulen“.

Projektzentrum Lehrentwicklung
Universität Wien
Porzellangasse 33a
1090 Wien

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Einleitung	4
1. Institutioneller und normativer Rahmen für Studienprogramme	6
Paradigmenwechsel im Universitätsgesetz 2002	6
Internationale Qualitätsstandards für Studienprogramme	6
Qualifikationen, Lernergebnisse und Kompetenzen	9
Qualifikationen und Qualifikationsrahmen	9
Lernergebnisse und Kompetenzen	10
Fachliche und überfachliche Kompetenzen.....	12
Qualität in der Lehre an der Universität Wien	12
Quantitative und Qualitative Zielsetzungen	12
Zentrales und dezentrales Qualitätsmanagement in der Lehre.....	14
Prozesse des Qualitätsmanagements in der Lehre.....	15
2. Leitende Grundsätze für Studienprogramme an der Uni Wien	18
Grundsatz 1: Forschungsgeleitete Lehre	18
Grundsatz 2: Employability	21
Grundsatz 3: Studierbarkeit und Studierendenorientierung	22
Grundsatz 4: Internationalisierung und regionale Abstimmung	23
Grundsatz 5: Neue Lehr- und Lernformen	24
Abbildung der Leitenden Grundsätze in der Wissensbilanz	26
3. Selbstbeschreibung von Studienprogrammen	28
1. Ziele.....	28
Positionierung des Studienprogramms	28
Entwicklungsplan und externe Richtlinien	29
Zielgruppen und Nachfrage	29
Beschäftigungsfelder und Bedarf an AbsolventInnen.....	29
Qualifikationsprofil der AbsolventInnen.....	30
2. Lehr-/Lernkonzepte und Leistungsüberprüfung.....	31
Studienprogramm	32
Modul	33
Lehrveranstaltungen.....	34
3. Modularisierung und Strukturierung	35
ECTS	35
Modularisierung.....	36
Strukturierung.....	36
Bachelorstudium	37
Erweiterungscurricula.....	37
Elektronische Lehradministration.....	37
4. Personal und Infrastruktur	38
Personal und Personalentwicklung	38
Lehrabgeltung und Kostenkalkulation	38
Sachmittel.....	40
5. Organisation und Außenbezug	40
Organisation.....	40
Information und Außenbezug.....	42
6. Qualität und Weiterentwicklung	43
Qualitätszirkel in der Lehre (vgl. S. 9).....	43
Curriculare Ebene	43
Modulare Ebene und Schwerpunktprojekte.....	44
Referenzen.....	46

Vorwort

Das vorliegende eBologna Manual wurde von der Lehrentwicklung im Rahmen des über Drittmittel kofinanzierten Projekts eBologna¹ mit einer Förderphase in den Jahren 2005/2006 und einer Nachhaltigkeitsphase bis Herbst 2008 erarbeitet. Das Manual basiert auf den Erfahrungen aus der seit 2005 erfolgten Beratung der Fakultäten und Zentren. Im Rahmen der Förderphase von eBologna entwickelten die Fakultäten und Zentren 2006 fakultäre eLearning-Strategien, mit dem vorrangigen Ziel der curricularen Integration von eLearning. In der eBologna-Nachhaltigkeitsphase wurde die systematische Einführung von eLearning zunehmend zum Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des gesamten Studienprogramms. Fragen des Verständnisses von Qualität in der Lehre rückten verstärkt in den Mittelpunkt.

In diesem Kontext wird mit dem Manual versucht, einen orientierenden Rahmen zu geben, und zwar für die Entwicklung profilierter neuer Curricula, sowie für die kontinuierliche Weiterentwicklung laufender Studienprogramme. Das Manual richtet sich an Curricular- und Studienprogrammteams, also an alle, die mit der Konzeption und der Durchführung von Studienprogrammen als kohärenten Gesamtprodukten beschäftigt sind. In der derzeitigen Fassung bietet es eine erste Diskussionsgrundlage für die Entwicklung konsolidierter Arbeits- und Beratungsgrundlagen im A-Projekt Center for Teaching and Learning, die in Abstimmung mit anderen zuständigen Einheiten erstellt werden sollen.

Einleitung

Das vorliegende eBologna Manual unterstützt die Gestaltung und Weiterentwicklung von Studienprogrammen an der Universität Wien und zeigt Möglichkeiten für den Einsatz von eLearning in Studienprogrammen auf. Das Manual ist in drei große Abschnitte unterteilt:

1. Institutioneller Rahmen für Studienprogramme
2. Leitende Grundsätze für Studienprogramme an der Universität Wien
3. Selbstbeschreibung von Studienprogrammen, in Anlehnung an Beschreibungsverfahren bei externen Akkreditierungen

Ad 1. Institutioneller Rahmen für Studienprogramme

Die Umstellung der Studienprogramme auf die Europäische Studienarchitektur (Bachelor, Master, PhD) ist an der Universität Wien 2005 gestartet worden und schon weit fortgeschritten.² Die erfolgreiche Umstellung ist aber nicht der Abschluss, sondern kann als Auftakt verstanden werden zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung von Curricular- und von Studienprogrammteams, die sich die qualitätsvolle Entwicklung neuer Curricula sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung der Qualität von laufenden Studienprogrammen zum Ziel setzen.

Der erste Abschnitt rekapituliert deshalb die Veränderungen im institutionellen Umfeld, in die die Gestaltung und Durchführung von Studienprogrammen eingebettet ist. Eine wichtige Entwicklung ist etwa der Paradigmenwechsel im UG 2002, der den Universitäten größere Autonomie, aber auch mehr Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung ihrer Studienprogramme überträgt. International ist vor allem die Schaffung des Europäischen Hochschulraums (EHEA) von Bedeutung, die neben der Implementierung der Europäischen Studienarchitektur auch von der Verständigung über gemeinsame Grundsätze für die Qualität von Studienprogrammen, der verstärkten Orientierung an Lernergebnissen sowie die Entwicklung von Qualifikationsrahmen geprägt ist. Diese Veränderungen finden auch im Aufgabenverständnis und in der organisatorischen Struktur der Universität Wien ihren Niederschlag.

¹ Antrag und Berichte zum Projekt können auf der [eBologna Projektwebsite](#) eingesehen werden.

² Die bisher erfolgte Bologna-Umstellung ist nachvollziehbar im aktuellen Entwicklungsplan Universität Wien ([Entwicklungsplan 2012](#)), S. 28. Das Bologna-Büro unterstützte die Umstellung beratend und moderierend, vgl. dazu die Website des [Bologna Büros](#). Ohne immer im Einzelnen die Quelle anzugeben, nutzt das vorliegende eBologna Manual die bestehenden Arbeitsgrundlagen für die Umsetzung des Bologna-Prozesses an der Universität Wien. Ebenso wird auf ein unveröffentlichtes Manuskript von Ilse Schrittemser (2007) zurückgegriffen: Das Projekt Bologna-Büro: Eine Antwort der Universität Wien auf die Herausforderungen des Bologna-Prozesses.

Ad 2. Leitende Grundsätze für die Studienprogramme an der Universität Wien

Die gestiegene Bedeutung von Qualität in der Lehre wird im Entwicklungsplan der Universität Wien an vielen Stellen sichtbar, besonders manifestiert sie sich im Kapitel zur inhaltlichen Profilierung in der Lehre und zur strukturellen Umsetzung.³

Für Curricular- und Studienprogrammteams bietet der zweite Abschnitt des Handbuchs eine Interpretation der im Entwicklungsplan festgehaltenen leitenden Grundsätze zur Profilierung in der Lehre, sowie Vorschläge zu einer Operationalisierung dieser Grundsätze. Prinzipiell können die jeweiligen Grundsätze sowohl inhaltlich, als auch instrumentell wirksam werden: entweder, indem sie zur Beschreibung des Qualifikationsprofils eines Studienprogramms (d.h. zur Beschreibung der angestrebten Lernergebnisse und Kompetenzen) herangezogen werden, oder indem sie die Lehr-/Lernkonzepte beeinflussen, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen.

Ad 3. Selbstbeschreibung von Studienprogrammen

Während Studienprogramme in der Vergangenheit häufig auf extern (meist national) vorgegebenen Curricula basierten und in der Praxis oft als die Summe von Lehrveranstaltungen umgesetzt wurden, machen es die zuvor beschriebenen Paradigmenwechsel zunehmend notwendig, Studienprogramme nunmehr als kohärente Gesamtprodukte in den Blick zu bekommen.

Eine solche ganzheitliche Selbstbeschreibung von Studienprogrammen, wie sie im dritten Abschnitt nahegelegt wird, kann weit über den engen Rahmen der Curricula hinaus reichen. Es wird vorgeschlagen, dass die Selbstbeschreibung eines Studienprogramms die Ziele und die Positionierung eines Programms enthält, sowie seine Lehr-/Lernkonzepte und die Verfahren zur Leistungsüberprüfung, seine Modularisierung und Strukturierung, das zur Verfügung stehende Personal und die benötigte Infrastruktur, die interne Organisation und die Formen des Außenbezugs, sowie eine Beschreibung der Maßnahmen zur Qualitätssicherung und zur Qualitätsentwicklung. Eine solche Selbstbeschreibung - analog zu jenen in Akkreditierungsverfahren - soll für Curricular- und Studienprogrammteams bei der Selbstverständigung, der Entwicklung und kontinuierlichen Weiterentwicklung von Studienprogrammen einen orientierenden Rahmen bieten.

Ein qualitativ hochwertiges, kohärentes Studienprogramm kann nur dann entstehen, wenn es gelingt, das Spannungsverhältnis zwischen der autonomen Verantwortung des/der Lehrenden für die eigene Lehrveranstaltung und der kollektiven Verantwortung des Teams für ein Studienprogramm konstruktiv zu nutzen. Ein gemeinsames Problemverständnis, die Partizipation in der Strategieentwicklung und die kollektive Übernahme von Verantwortung für die gemeinsamen Ziele eines Studienprogramms sind Voraussetzungen dafür.

³ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 21 ff.

1. Institutioneller und normativer Rahmen für Studienprogramme

Die Gestaltung und Weiterentwicklung von Studienprogrammen an der Universität Wien findet vor dem Hintergrund sich verändernder institutioneller Rahmenbedingungen statt. So führt etwa ein Paradigmenwechsel in der staatlichen Steuerung der österreichischen Universitäten dazu, dass den Universitäten größere Autonomie, aber auch mehr Verantwortung für die Gestaltung und die Durchführung ihrer Studienprogramme übertragen wird. Auf europäischer Ebene ist die Schaffung des Europäischen Hochschulraums (EHEA) durch den Bologna-Prozess zu beobachten, der von der Einführung der Europäischen Studienarchitektur, der Etablierung leitender Grundsätze für das Qualitätsmanagement, einer stärkeren Orientierung an Lernergebnissen und der Schaffung von Qualifikationsrahmen geprägt ist. Diese Veränderungen im Umfeld finden auch im Aufgabenverständnis und in der organisatorischen Struktur der Universität Wien ihren Niederschlag.

Paradigmenwechsel im Universitätsgesetz 2002

Zeitgleich mit ähnlichen Entwicklungen im internationalen Umfeld erleben die österreichischen Universitäten seit den 1990er Jahren einen grundlegenden Wandel. Etwas zugespitzt kann diese Veränderung als Paradigmenwechsel verstanden werden, als Übergang von zentralisierter staatlicher Kontrolle zur verstärkten institutionellen Autonomie und Verantwortung der Universitäten. Waren Universitäten in der Vergangenheit nachgeordnete Dienststellen eines Bundesministeriums, so wurden sie (v.a. durch das UG 2002) zu autonome Institutionen öffentlichen Rechts, denen zunehmend mehr Eigenständigkeit übertragen, aber auch zunehmend mehr Verantwortung abverlangt wird.

Diese Veränderung der institutionellen Handlungs- und Entscheidungsspielräume macht auch neue Formen des Qualitätsmanagements im Bereich Lehre notwendig.⁴ In der Vergangenheit wurden Universitäten vor allem durch detaillierte Gesetze und Verordnungen gesteuert, die sowohl die Mittelzuweisung, als auch die interne Organisation detailliert regelten. Soweit man in diesem Kontext von Qualitätssicherung sprechen konnte, beruhte sie vor allem auf der Überprüfung von Gesetzeskonformität. Im neuen Paradigma dagegen verhandeln Universitäten im Rahmen der Leistungsvereinbarungen mit dem Bundesministerium Globalbudgets aus. Wie diese Mittel intern zugewiesen werden, und wie die Leistungserbringung intern organisiert wird, liegt nunmehr weitgehend in der Autonomie der Universitäten. Gleichzeitig übernehmen Universitäten die Verantwortung für die Qualität ihrer Leistungen und sind lt. Universitätsgesetz 2002 gefordert, Qualitätsmanagementsysteme aufzubauen.⁵ Auf diesen Vorgaben des UG 2002 beruht auch das in der Satzung verankerte Evaluationsreglement⁶ der Universität Wien.

Gerade für die Entwicklung und Durchführung von Curricula ist diese Veränderung fundamental. So waren etwa bis in die späten 1990er⁷ Studienpläne detailliert gesetzlich geregelt und nur durch Parlamentsbeschluss zu verändern. Nunmehr liegt die Verantwortung für das Profil des Studienangebots und die Qualität der Studienprogramme direkt bei den Universitäten.⁸ Dadurch ergeben sich neue Gestaltungsfreiräume, aber auch -notwendigkeiten. Es genügt nicht mehr, auf Gesetzeskonformität bei ihrer Durchführung zu verweisen. Universitäten sind vielmehr gefordert, ihrer Umwelt gegenüber offenzulegen, mit welchen Mechanismen sie die Qualität ihrer Studienprogramme fördern und überprüfen.

Internationale Qualitätsstandards für Studienprogramme

Es gibt zwar keine international etablierten, präskriptiven Standards für die Qualität von Hochschulbildung. Aber es gibt international ein zunehmendes Einverständnis darüber, welche Prinzipien, Werte und Prozesse als hilfreich für die *Qualitätssicherung* und *Qualitätsentwicklung* von Hochschulbildung angesehen werden. In der vermutlich explizitesten Form sind diese Prinzipien in den [ESG](#)⁹ (Eu-

⁴ [UG 2002](#): Evaluierung und Qualitätssicherung § 14. (1) „Die Universitäten haben zur Qualitäts- und Leistungssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen.“

⁵ Vgl. [UG 2002](#), § 13.

⁶ Der [Satzungsteil „Qualitätssicherung“](#) legt fest, dass mit der Durchführung der externen Evaluierungen der Fakultäten und Zentren, sowie der Studienangebote dieser Einheiten die Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung (BEQS) betraut ist.

⁷ Bis zum Universität-Studiengesetz 1997

⁸ Spätestens seit dem [UG 2002](#).

⁹ [ESG](#) in der englischen Originalfassung.

ropean Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) beschrieben.

Die [ESG](#) fordern, dass Universitäten die Verantwortung für die Qualität ihrer Studienprogramme und Abschlüsse übernehmen und sie auch gegenüber ihrer Umwelt sicherstellen. Dabei wird nicht von einem statischen Qualitätskonzept ausgegangen, sondern vielmehr davon, dass die Qualität von Studienprogrammen kontinuierlich weiterentwickelt und verbessert werden muss,¹⁰ ein Bemühen, das auch Gegenstand regelmäßiger Überprüfungen sein soll.¹¹ Gerade in Zeiten sich rasch verändernder Wissensbestände und Rahmenbedingungen kann man dieses Qualitätsverständnis vermutlich am besten mit Jürgen Kohler's Konzept der ‚Fitness of Purpose‘ bei gleichzeitiger ‚Fitness for Purpose‘ erklären.¹² Mit diesem Verständnis kann die Qualität von Studienprogrammen nicht mehr kontextunabhängig überprüft werden. Sie bemisst sich vielmehr an einer klaren und realistischen Definition der Aufgaben und Ziele eines Studienprogramms (= Fitness of Purpose), sowie an der Angemessenheit und Plausibilität der Maßnahmen zu ihrer Erreichung (= Fitness for Purpose).

Die [ESG](#) basieren auf einem europaweiten, multilateralen Erfahrungsaustausch. Sie wurden von [ENQA](#) (European Association for Quality Assurance in Higher Education) erarbeitet, und mit der [EUA](#) (European University Association), [EURASHE](#) (European Association of Institutions in Higher Education) und [ESIB](#) (European Students Union) abgestimmt. Es handelt sich also um Richtlinien, die direkt mit den Interessensvertretungen von Universitäten, Hochschulen und Studierenden koordiniert wurden. Erst im Anschluss an diesen Konsultationsprozess mit den akademischen Institutionen wurden die ESG 2005 der Europäischen Ministerkonferenz in Bergen vorgelegt und von den Bildungsministern der Mitgliedsländer unterzeichnet.

Bei den ESG handelt es sich um eine freiwillige Übereinkunft, die in den einzelnen Mitgliedsländern nach dem Subsidiaritätsprinzip umgesetzt werden kann. Man kann auch davon ausgehen, dass es derzeit noch große Unterschiede im Ausmaß ihrer Implementierung gibt, und dass sich die Europäische Diskussion über Qualitätssicherung weiter entwickeln wird. Trotzdem können sie als Referenzrahmen ernst genommen werden, einerseits weil sie die Bezugnahme auf die voranschreitende Europäischen Diskussion ermöglichen, andererseits auch weil das UG 2002 verlangt, die Evaluierung (bzw. Qualitätssicherung) universitärer Leistungen an internationalen Evaluierungsstandards zu orientieren.¹³

Die ESG möchten ein dynamisches Verständnis von Qualität, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung fördern, das auf den folgenden Grundsätzen basiert:

- Studierende, Arbeitgeber und die Gesellschaft insgesamt haben ein vitales Interesse an der Qualität von Hochschulbildung,
- Institutionelle Autonomie der Hochschulen bei gleichzeitiger institutioneller Verantwortung ist von zentraler Bedeutung (steigende Autonomie ist Voraussetzung und Ausgangspunkt für die Entwicklung von institutionellem Qualitätsmanagement),
- Eine zweckmäßige externe Qualitätssicherung der Studienprogramme oder des institutionellen Qualitätsmanagementsystems ist notwendig, darf aber Hochschulen nicht übermäßig belasten.¹⁴

Die Europäischen Standards und Leitlinien (ESG) sind in drei Teile gegliedert:

- 1) Europäische Standards zur internen Qualitätssicherung an Hochschulen
- 2) Europäische Standards zur externen Qualitätssicherung im Hochschulbereich
- 3) Europäische Standards für externe Qualitätssicherungsagenturen

Diese Unterteilung betont die Unterscheidung zwischen interner und externer Qualitätssicherung und verdeutlicht das Prinzip, dass über diese Differenz in periodischen Abständen ein Dialog mit einer externen, unabhängigen Instanz stattfinden soll.

Die ESG benennen auch die wesentlichen Grundelemente und Verfahren, mit denen sich interne Qualitätsmanagementsysteme in der Lehre befassen sollten:¹⁵

¹⁰ [ESG](#), p. 15

¹¹ [ESG](#), p. 16.

¹² Kohler, Jürgen (2006a) [Akkreditierung \(Qualitätssicherung\) und Bologna-Prozess: Woher, Wohin, Wozu?](#)

¹³ [UG 2002](#), § 14 (3).

¹⁴ [ESG](#), p. 9-10.

¹⁵ Auszug aus der [deutschen Übersetzung der ESG](#), die von der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz erstellt wurde.

1. *Konzept und Verfahren zur Qualitätssicherung*
Hochschulen sollten über ein Konzept (und damit einhergehende Verfahren) zur Sicherung der Qualität und Standards ihrer Programme und Abschlüsse verfügen.
2. *Genehmigung, Monitoring und regelmäßige Überprüfung von Programmen und Abschlüssen*
Hochschulen sollten über formale Mechanismen für die Genehmigung, die regelmäßige Überprüfung und das Monitoring ihrer Programme und Abschlüsse verfügen.
3. *Beurteilung der Studierenden*
Die Studierenden sollten unter Anwendung veröffentlichter und einheitlich angewandter Kriterien, Vorschriften und Verfahren beurteilt werden.
4. *Qualitätssicherung im Bereich des Lehrpersonals*
Hochschulen sollten über Verfahren der Überprüfung der Qualifikation und Kompetenz ihrer Lehrkräfte verfügen, die auch deren Lehrbefähigung umfassen.
5. *Ausstattung und Betreuung der Studierenden*
Die Hochschulen sollten sicherstellen, dass die den Studierenden zur Verfügung stehende Ausstattung und Betreuung für jedes einzelne Programm angemessen und geeignet ist.
6. *Datensysteme*
Die Hochschulen sollten sicherstellen, dass sie die für das effektive Management ihrer Studienprogramme und sonstigen Aktivitäten relevanten Informationen sammeln, analysieren und verwerten.
7. *Information der Öffentlichkeit*
Die Hochschulen sollten regelmäßig aktuelle, unparteiische und objektive Informationen – und zwar sowohl quantitativer als auch qualitativer Art – über die von ihnen angebotenen Programme und Abschlüsse veröffentlichen.

Die hier dargestellten Grundelemente sind explizit kein Versuch, Qualität in der Lehre in eine einzige, rigide verstandene Formel zu gießen, oder europaweit zu nivellieren. Sie drücken vielmehr das Bemühen aus, allgemeine Prinzipien zu formulieren, die es Universitäten ermöglichen, die Hauptverantwortung für die Qualität ihrer Lehre zu übernehmen und die Universitäten gleichzeitig dazu auffordern, ihren jeweils eigenen Zugang zum Qualitätsmanagement in der Lehre zu finden. Die ESG schlagen Universitäten daher vor, ihre je eigenen Konzepte zu entwickeln, in denen die Verantwortung auf allen Ebenen der Institution für die Qualität von Studienprogrammen und Abschlüssen deutlich wird.

Jede Universität sollte darüber hinaus eine je eigene institutionelle Qualitätskultur entwickeln, die sowohl die Bedeutung der Rechenschaftslegung, als auch die der Weiterentwicklung von Qualität anerkennt.¹⁶

Im internationalen Kontext ist eine externe Evaluierung durch eine unabhängige Agentur meist die Voraussetzung für eine Akkreditierung. Solche Akkreditierungsverfahren können sich entweder auf das einzelne Studienprogramm, oder allgemeiner auf das studienbezogene Qualitätsmanagementsystem der Institution beziehen, d.h. eine Hochschule unterzieht sich entweder einer Akkreditierung ihrer Studienprogramme oder ihres institutionellen Qualitätsmanagementsystems im Bereich Lehre.¹⁷

Im Gegensatz zu anderen Bereichen des österreichischen Hochschulsystems (Fachhochschulen, Privatuniversitäten) sind die externen Qualitätssicherungsmechanismen für die staatlichen Universitäten in Österreich noch relativ gering vordefiniert, was den Universitäten diesbezüglich einen gewissen Gestaltungsspielraum einräumt. Einige österreichische Universitäten erarbeiten derzeit pro-aktiv in-

¹⁶ ESG, p. 14, 16.

¹⁷ Vgl dazu etwa des deutschen Akkreditierungsrats zur [Funktionsweise des deutschen Akkreditierungssystems](#), sowie die konkreten Angaben der Akkreditierungsagentur ACQUIN zu [Programmakkreditierung](#) und [Systemakkreditierung](#). Allgemeiner auch Kohler (2006b) Institutional and Programme Approaches to Quality. Beispiele für universitäre Qualitätsmanagementsysteme bietet etwa die Universität Mainz ([Systemakkreditierung](#), [Handbuch](#)) oder die Stiftung Universität Hildesheim ([Qualitätsmanagement](#)). Große Bedeutung in Deutschland hat auch die Initiative [Qualitätsmanagement an Hochschulen](#), ein Förderprogramm der Heinz Nixdorf Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft.

stitutionelle Qualitätsmanagementsysteme, u.a. im Bereich Lehre, die künftig in Hinblick auf die Leistungsvereinbarung oder eine Systemakkreditierung relevant werden können.¹⁸ Auch die Universität Wien hat vor, das Angebot der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur zu „Begleitung und Entwicklung von QM-Prozessen an Hochschulen“ in Anspruch zu nehmen und im Rahmen des Projekts „Qualität in der Lehre“ im Herbst 2008 mit den Vorarbeiten zu einem institutionellen Qualitätsmanagementsystem im Bereich Lehre zu starten. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass an der Universität Wien eine ganze Reihe von Komponenten eines solchen Qualitätsmanagementsystems bereits bestehen und von verschiedenen Organisationseinheiten verantwortet werden (siehe unten, S. 42, Qualitätszirkel in der Lehre).

Qualifikationen, Lernergebnisse und Kompetenzen

Qualifikationen und Qualifikationsrahmen

„'Qualifikation' [bezeichnet] das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.“¹⁹ Im Besonderen können unter Qualifikationen die formal erworbenen Bildungsabschlüsse verstanden werden.

Ein Qualifikationsrahmen ist demnach ein Gerüst, das dabei hilft, unterschiedliche Abschlüsse (Qualifikationen) einzuordnen und miteinander zu vergleichen.

Auf der europäischen Ebene wurden in den letzten Jahren zwei große Qualifikationsrahmen entwickelt, die sich in großen Teilen überlagern, in manchen Bereichen aber auch konkurrenzieren. Es handelt sich dabei um den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF) und um den Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QF-EHEA).

Nach mehrjährigen Vorarbeiten wurde der EQF im April 2008 formell beschlossen²⁰. Er soll als Übersetzungshilfe zwischen den nationalen Bildungssystemen Europas dienen und umfasst in 8 Referenzniveaus alle Qualifikationsstufen, von der Grundbildung bis zu den höchsten akademischen und beruflichen Qualifikationen. Ein wenig früher, im Mai 2005 war der QF-EHEA beschlossen worden²¹, der sich nur auf Abschlüsse im Hochschulbereich bezieht.

Die beiden Qualifikationsrahmen EQF und QF-EHEA weisen eine Reihe an Gemeinsamkeiten auf. In beiden Fällen wird davon ausgegangen, dass nationale Qualifikationsrahmen (NQF) zu entwickeln sind, die die Positionierung der nationalen Qualifikationen im Kontext der europäischen Qualifikationsrahmen ermöglichen.²²

Die Unterscheidung von Qualifikationsniveaus ist im Fall von Hochschulstudien dazu da, um zwischen den Abschlüssen Bachelor, Master und Doktorat differenzieren zu können. Diese Aufgabe ist besonders dann wichtig, wenn frühere Diplomstudien im Rahmen der Bologna-Umstellung in Bachelor- und Masterstudien übergeführt werden und daher eine vertikale Unterscheidung zwischen Qualifikationen notwendig wird.²³ Der EQF betont seine Kompatibilität zum QF-EHEA, da seine höchsten Qualifikationsniveaus (die EQF-Niveaus 6-8) den Abschlüssen des QF-EHEA (Bachelor, Master, PhD) entsprechen.

¹⁸ Vgl. dazu die [Verfahren der AQA im Überblick](#), sowie weiterführend [Hanft / Kohler \(2007\) Qualitätssicherung im österreichischen Hochschulsystem](#).

¹⁹ EQF, Anhang I, S. 1

²⁰ Den Beschluss fassten das Europäische Parlament und der Europäische Rat gemeinsam. Er mündet in eine Empfehlung an die Mitgliedsstaaten.

²¹ Die Europäischen Minister für Hochschulbildung beschlossen den QF-EHEA als Annex zum Communiqué von Bergen.

²² Der [Nationale Qualifikationsrahmen für Österreich](#) befindet sich bis Juni 2008 in einem Konsultationsprozess.

²³ Aufstellungen der unterschiedlichen Referenzniveaus für Bachelor, Master und Doktorat in den unterschiedlichen Formulierungen des QF-EHEA und des EQF finden sich in den Anhängen zum Konsultationspapier für den NQF Österreich.

Lernergebnisse und Kompetenzen

„Lernergebnisse‘ [bezeichnet] Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat.“²⁴

Die wahrscheinlich wichtigste Gemeinsamkeit von EQF und QF-EHEA besteht darin, dass beide einen grundlegenden Perspektivenwechsel in der Beschreibung von Qualifikationen notwendig machen, einen radikalen Wechsel von der bisherigen Input-Orientierung zu einer nunmehrigen Output-Orientierung, vom Fokus auf Lehre zum Fokus auf Lernen. Während in der Vergangenheit Abschlüsse (und darauf vorbereitenden Studienprogramme) v.a. anhand der Aktivitäten von Lehrenden (bzw. der von ihnen präsentierten Wissensbestände) beschrieben wurden, sollen sich Beschreibungen von Qualifikationen nunmehr vor allem an den Ergebnissen von Lernprozessen orientieren.

Die Widersprüche zwischen den beiden europäischen Qualifikationsrahmen entstehen erst auf einer darunter liegenden Ebene der Konkretisierung, bzw. bei der Begrifflichkeit zur näheren Beschreibung von Lernergebnissen. Im Fall des EQF wird der Begriff ‚Lernergebnis‘ als Summe aus Kenntnissen (Theorie- und Faktenwissen), Fertigkeiten (kognitiven und praktischen) und Kompetenzen (im Sinne von Selbständigkeit und Übernahme von Verantwortung) verstanden.²⁵ Im Fall des QF-EHEA wird (auf Basis der Dublin Deskriptoren²⁶) der Begriff ‚Lernergebnis‘ gemeinsam mit ‚Kompetenzen‘ verwendet,²⁷ und in die Dimensionen ‚Wissen und Verstehen‘, ‚Anwendung von Wissen und Verstehen‘, ‚Urteilen‘, ‚kommunikative Fertigkeiten‘, sowie ‚Selbstlernfähigkeit‘ unterteilt.

Tab. 1: Überblick über ausgewählte Konzepte zur Definition von Lernergebnissen im Vergleich				
	QF-EHEA (2005, ~ Dublin Deskriptoren)	EQF (2008)	NQF Österreich	Universität Wien
Überbegriff	Lernergebnisse, inklusive Kompetenzen	Lernergebnisse	Lernergebnisse	Studienziele („Learning Outcomes“)
Dimensionen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen und Verstehen • Anwendung von Wissen und Verstehen • Beurteilungen abgeben • Kommunikation • Lernstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse (Theorie, Fakten) • Fertigkeiten (kognitiv, praktisch) • Kompetenz (Verantwortung, Selbständigkeit) 	<ul style="list-style-type: none"> • „kein gemeinsames Konzept der lernergebnisorientierten Beschreibung“²⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Kompetenzen • Überfachliche Kompetenzen

Keiner der beiden europäischen Qualifikationsrahmen ist ausreichend etabliert, um derzeit schon als verlässliche Orientierung für die konkretere Ausformulierung der Lernergebnisse von Studienprogrammen dienen zu können, auch wenn diesbezüglich in den nächsten Jahren Klärungen zu erwarten sind. Und auch in Österreich gibt es noch kein verbindliches Konzept für die Beschreibung von Lern-

²⁴ EQE, Anhang I, S. 2

²⁵ Lt. Markowitsch, J. / Luomi-Messerer, K. (2007) sollen mit diesen Kategorien drei Hierarchien erfasst, bzw. unterschieden werden: eine Hierarchie der Bildungsabschlüsse, eine Hierarchie der Fähigkeiten und eine Hierarchie der beruflichen Eignungen.

²⁶ Zur Beschreibung von Lernergebnissen adaptierte der QF-EHA die von der Joint Quality Initiative erarbeiteten Dublin Deskriptoren. Vgl. QF-EHEA, p. 74,

²⁷ Im Originaldokument ist mehrfach von ‚learning outcome, including competences‘ die Rede.

²⁸ Anhänge zum Konsultationspapier NQF, S. 20.

ergebnissen, wie aus dem Konsultationspapier zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) für Österreich hervorgeht.²⁹

Diese sprachliche und – damit einhergehende – konzeptionelle Unsicherheit in Bezug auf die Beschreibung von Lernergebnissen ist ein international häufig beobachtetes Phänomen³⁰, das sich auch in einigen zentralen Dokumenten der Universität Wien widerspiegelt. So fordert etwa die studienrechtliche Satzung, das in jedem Curriculum die „inhaltlichen Umschreibungen (Studienziele) der einzelnen Module,³¹ anzugeben sind, und verwendet damit eine noch neutrale (eher Input-orientierte) Begrifflichkeit. Im Gegensatz dazu spricht der Entwicklungsplan wörtlich von „Studienzielen („Learning Outcomes“)³² und ermöglicht durch diese Gleichsetzung den Übergang zu einer beginnenden Output-Orientierung.

Im „Arbeitspapier zur Umsetzung der europäischen Studienarchitektur an der Universität Wien“ werden dann die Studienziele („Learning Outcomes“) mit „zu erwerbenden Kompetenzen als zu erwartendes Ergebnis eines Lernprozesses“ definiert, und die Unterscheidung in fachliche und überfachliche Kompetenzen zumindest angedeutet.³³ Diese Konzeption des Begriffs Lernergebnis ist zwar nicht in den beiden erst spät entstandenen europäischen Qualifikationsrahmen verankert, kann aber in diesem Verständnis an das etwas ältere, sehr einflussreiche Projekt [Tuning](#) (Educational Structures in Europe)³⁴ und auch an wesentliche Diskussionsbeiträge in Deutschland anschließen.³⁵

Aus pragmatischen Gründen wird das ebologna Manual die sprachliche Gleichsetzung von Studienzielen, Lernergebnissen und (fachlichen sowie überfachlichen) Kompetenzen, wie sie sich an der Universität Wien in den letzten Jahren zur Beschreibung von Studienprogrammen, Modulen und Lehrveranstaltungen etabliert hat, beibehalten und weiter verwenden. Dies kann zwar in manchen Fällen zu sprachlichen Unklarheiten und Ambivalenzen führen, eröffnet gleichzeitig aber auch ein größeres Spektrum an Deutungs- und Anschlussmöglichkeiten, die sich eher wechselseitig ergänzen, als ausschließen sollen.

Unabhängig davon, welche Dimensionen zur Beschreibung der Lernergebnissen eines Studienprogramms von einer Curriculararbeitsgruppe oder einem Programmteam herangezogen werden, die Definition von Qualifikationsprofilen sollte sich an den Lernenden orientieren und eine ganzheitliche Perspektive auf das gesamte Studium einnehmen. Wichtiger also als die Frage des Kanons der statischen Wissensbestände, die Lehrende vermitteln sollten, ist die Frage nach den dynamischen Fähigkeiten und Lernergebnissen, die beim Lernenden auch überprüft und nachgewiesen werden können. So können etwa Fertigkeiten, wie ‚eigenständiges Arbeiten‘ oder ‚wissenschaftliches Schreiben‘ nicht in einzelnen Lehrveranstaltung oder erst beim Verfassen von Abschlussarbeiten erlernt werden, sondern sollten explizite Zielsetzung des gesamten Studiums sein.

Welches Konzept zur Beschreibung von Lernergebnissen dabei auch gewählt wird, es handelt sich dabei um eine vorläufige Entscheidung. Wichtiger als die Kompatibilität mit externen Beschreibungsformen ist sicherlich die interne Verständigung innerhalb des Studienprogramms. Sobald ein Studienprogrammteam ein gemeinsames Verständnis darüber besitzt, welche Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen es bei seinen AbsolventInnen anstrebt, wird es vermutlich relativ leicht fallen, dieses Verständnis auch nach außen, gegenüber künftigen Studierenden und interessierten Arbeitgebern, aber auch gegenüber anderen externen Instanzen zu kommunizieren. Sobald Studienprogrammteams wissen, was sie selbst wollen, wird es ihnen leichter fallen, ihre Zielsetzung in unterschiedliche (outputorientierte) Ordnungssysteme zu übersetzen.

²⁹ Anhänge zum Konsultationspapier NQR, S. 20

³⁰ Vgl. QF-EHEA S. 21+41, TEEP S. 12 f, Kohler 2004, S. 4, Nägli 2004

³¹ [Satzungsteil „Studienrecht“](#), § 2.

³² [Entwicklungsplan 2012](#), z.B. S. 18, 20, 22.

³³ Arbeitspapier zur Umsetzung der europäischen Studienarchitektur an der Universität Wien, S. 21.

³⁴ Tuning (2006)

• ³⁵ Vgl. zur deutschen Diskussion BDA (2003) [Memorandum zur gestuften Studienstruktur \(Bachelor/Master\)](#), sowie Stifterverband (2004) [Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit](#).

Fachliche und überfachliche Kompetenzen

An der Universität Wien hat sich die Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als vorläufiges Beschreibungskonzept durchgesetzt. Das Arbeitspapier³⁶ führt etwa eine Reihe eher fachlicher Kompetenzen auf, verweist aber gleichzeitig auf die Anschlussfähigkeit zu generischen (überfachlichen) Kompetenzen.

Wenn man diese Unterscheidung weiterentwickelt, dann können fachliche Kompetenzen beispielsweise das Wissen und Verständnis fachbezogener Inhalte, Konzepte und Werte, die Vertrautheit mit fachspezifischer Methoden und Fähigkeiten, die Fähigkeit zur sachgerechten Anwendung dieses Wissens und dieser Methoden, Kenntnisse über mögliche Beschäftigungsfelder, potentielle Arbeitgeber, Klienten und Mitbewerber, etc. beschreiben.

Überfachliche Kompetenzen dagegen sind weniger an die einzelne Disziplin gebunden, sondern sind leichter übertragbar und auch in anderen als den fachspezifischen Kontexten anwendbar. Zu diesen überfachlichen Kompetenzen kann etwa die Fähigkeit zum selbständigen Erschließen, Hinterfragen und Bewerten von Wissen gehören, die theoriegestützte Problemlösungskompetenz, die Fähigkeit zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten und zur Wissenskonstruktion. Ebenso kann auch an die Fähigkeit zur Recherche, Analyse und Synthese gedacht werden, an mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit auf akademischem Niveau, an „digital literacy“ und an Medienkompetenz, an die Fähigkeit zum Selbst- und Projektmanagement, an Teamfähigkeit in interdisziplinären und interkulturellen Zusammenhängen, oder an die Fähigkeit zur selbständigen und ethisch reflektierten Teilhabe an der Zivilgesellschaft.

Die Unterscheidung in fachliche und überfachliche Kompetenzen ist ein Versuch, eine Lernergebnisorientierte Beschreibung zu forcieren, bei der stärker zum Tragen kommen soll, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und zu tun in der Lage ist, als die traditionelle Beschreibung der Inhalte und Wissensbestände, mit denen ein Lernender im Verlauf eines Lernprozesses konfrontiert wird. Die Unterscheidung fachliche/überfachliche Kompetenzen dient dazu, diese Outputorientierte Haltung (mit Blick auf die Fähigkeiten der AbsolventInnen) zu stärken, und ist sinnvoll, solange sie diesen Zweck erfüllt.

In der Praxis zeigt sich, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind, sondern durchaus überlappen und sich natürlich wechselseitig verstärken.³⁷ So stellt Kohler (2004)³⁸ überzeugend dar, dass die Fähigkeit, spezifische (z.B. fachwissenschaftliche) Systeme und Zusammenhänge zu verstehen, sowohl zum Aufbau fachlicher, als auch überfachlicher Kompetenzen beitragen kann. Ebenso kann etwa die überfachliche, instrumentelle Kompetenz der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit dabei helfen, fachliches Wissen und Methoden (etwa in einem argumentativen Zusammenhang) sachgerecht anzuwenden.

Qualität in der Lehre an der Universität Wien

Quantitative und Qualitative Zielsetzungen

Ein wesentlicher Aspekt des durch das UG 2002 verursachten Paradigmenwechsels ist der Übergang zu einer stärker an Ergebnissen orientierten Finanzierung der Universitäten. In einem institutionellen Profilbildungsprozess erarbeitet jede Universität einen Entwicklungsplan mit den eigenen Qualitätszielen Vorhaben und Plänen, der als Grundlage für die alle drei Jahre stattfindenden Verhandlungen mit dem Bundesministerium dienen. 80% des zur Verfügung stehenden Gesamtbetrags werden den Universitäten auf Basis der in den Leistungsvereinbarungen dokumentierten Verhandlungsergebnisse zugewiesen, 20% über das formelgebundene Budget.³⁹ Die jährlich zu erstellende Wissensbilanz⁴⁰ bildet eine wichtige Grundlage in diesem Prozess. Sie liefert die allgemein verbindlichen Indikatoren

³⁶ [Arbeitspapier](#), S. 7.

³⁷ Darauf haben auch einige der im Rahmen der [Friday Lectures der Lehrentwicklung](#) geladenen ExpertInnen hingewiesen, etwa Peter Knight, Rolf Schulmeister oder Julia Gocke.

³⁸ Ähnlich auch Gocke (2007) [Beschäftigungsfähigkeit – die Verbindung zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt?!](#)

³⁹ [UG 2002](#), §§ 12+13.

⁴⁰ [Wissensbilanz-Verordnung – WBV](#) (2004).

vor allem für die quantitative Beschreibung universitärer Leistungsprozesse, gerade auch für budgetäre Aushandlungsprozesse.

Wiederum grob vereinfacht fällt auf, dass sich die Leistungsvereinbarungen tendenziell eher mit den quantitativen Zielen von Universitäten beschäftigen (etwa budgetären Vereinbarungen oder quantitativen Indikatoren) während Entwicklungspläne eher der Argumentation qualitativer Ziele dienen, wie etwa fachliche Notwendigkeiten, zu adressierender gesellschaftlicher bzw. sozioökonomischer Bedarf oder Angebote an bestimmte Zielgruppen.

Eine ähnliche Situation ergibt sich innerhalb der Universität, auf der Ebene des Studienprogramms. Während quantitative Ziele, wie Lehrbudgets und finanzielle Bedeckbarkeit oder die Anzahl der Studierenden und AbsolventInnen, mit dem Rektorat vereinbart und ihre Erreichung im Berichtswesen der Studienprogrammleitungen (SPL) dokumentiert werden, sind die qualitativen Ziele eines Studienprogramms, etwa seine inhaltliche Positionierung und das Qualifikationsprofil der AbsolventInnen, eher im Curriculum zu finden.

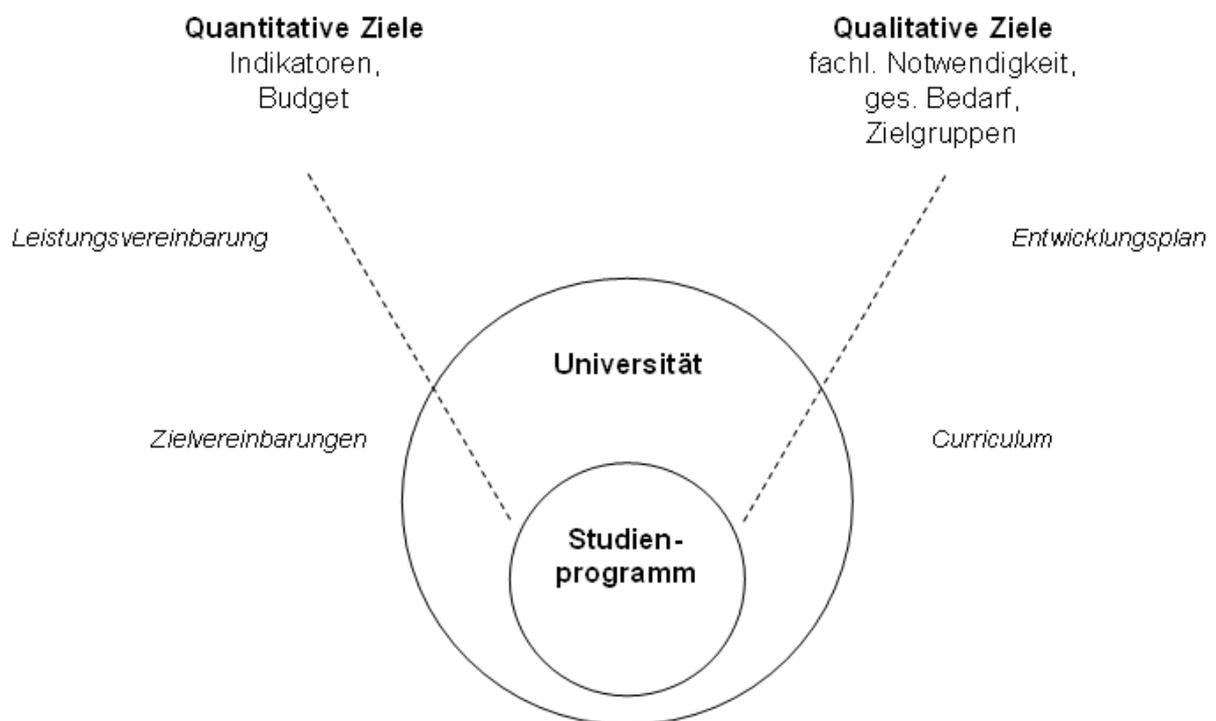


Abb. 1: Das Verhältnis quantitativer und qualitativer Ziele von Universität und Studienprogramm

Diese Darstellung macht deutlich, dass sich quantitative und qualitative Ziele sowohl auf der Ebene der Universität, als auch auf der Ebene des Studienprogramms komplementär ergänzen. Sie eröffnen ein Spannungsfeld, das in der Praxis durch wechselseitige Bezugnahme konstruktiv genutzt werden kann. Qualitative Ziele sind notwendig, um Mengenangaben inhaltlich zu begründen, während umgekehrt quantitative Ziele benötigt werden, um qualitative Vorhaben auch anhand ihres Ressourcenbedarfs und ihrer quantitativen Ergebnisse beschreiben zu können. In diesem Kontext empfiehlt es sich, dass sich die Angehörigen eines Studienprogrammteams möglichst aktiv in die Weiterentwicklung ihres Studienprogramms einbringen, um angemessene qualitative und quantitative Anforderungen aus zu verhandeln und dafür gemeinsam die Verantwortung zu übernehmen.

Zentrales und dezentrales Qualitätsmanagement in der Lehre

Man kann an der Universität Wien zwischen der Ebene des zentralen Managements und der zentralen Einrichtungen auf der einen Seite, sowie der dezentralen Ebene der Studienprogramme unterscheiden. (vgl. auch Abb. 2)

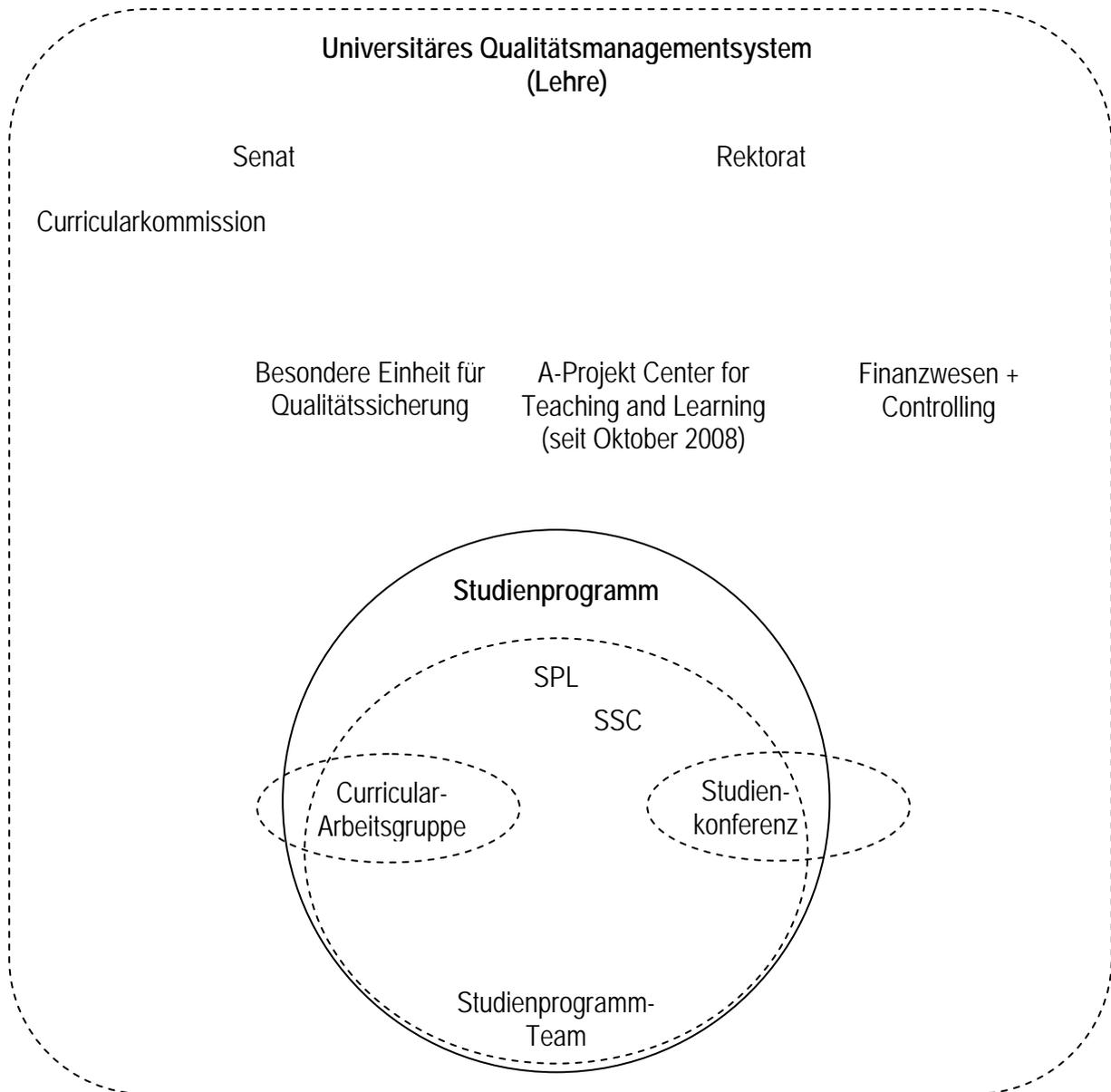


Abb. 2: Zentrales und dezentrales Qualitätsmanagement in der Lehre an der Universität Wien

1. Zentrales (Qualitäts-)management

Zum zentralen Management in der Lehre zählen die zentralen Leitungsorgane Rektorat und Senat (mit seiner Curricularkommission), sowie die Ebene der zentralen Einrichtungen, wie z.B. die Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung, das Center for Teaching and Learning, sowie das Controlling. Sie alle übernehmen jeweils spezielle Aufgaben gegenüber den Studienprogrammen.

Während das Rektorat in der Lehre unter anderem für die Entwicklung des Studienangebots und der Curricula, sowie für die Durchführung der Studienprogramme verantwortlich ist⁴¹,

⁴¹ [Geschäftsordnung des Rektorats der Universität Wien](#)

liegt beim Senat die Verantwortung für die „Erlassung [Genehmigung] von Curricula“⁴². An der Universität Wien geht dieser Genehmigung der Beschluss der Curricularkommission voran.

Die Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung (QS) übernimmt Aufgaben der Qualitätsprüfung und Evaluierung von Forschung, Lehre und Verwaltung⁴³, wobei sie im Bereich Lehre für die Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluierungen, die Befragung von AbsolventInnen und die Evaluation von Studienprogrammen im Kontext der ‚Comprehensive Evaluation‘ von Fakultäten und Zentren zuständig ist.

In das Center for Teaching and Learning⁴⁴ (CTL) wird gegenwärtig das Projektzentrum Lehrentwicklung, sowie das Bologna Büro übergeführt. Das CTL unterstützt die Fakultäten und Zentren strukturiert bei der Entwicklung profilierter neuer Curricula sowie bei der Weiterentwicklung - bereits laufender Studienprogramme; weiters ist das CTL im Rahmen der Qualifizierung von Lehrenden mit Fragen der Qualität in der Lehre befasst.

Die Dienstleistungseinrichtung Finanzwesen und Controlling überprüft die Kostenneutralität bei der Umstellung von Studienprogrammen auf die europäische Studienarchitektur, arbeitet an den jährlichen Zielvereinbarungsgesprächen mit den Studienprogrammleitungen mit und ist für die Einführung eines einheitlichen Lehrveranstaltungscontrollings verantwortlich.

2. *Dezentrales (Qualitäts-)management an den Studienprogrammen*

Auch auf der Ebene der Studienprogramme wurden teilweise neue Strukturen geschaffen, etwa die Curricular-Arbeitsgruppe, den/die StudienprogrammleiterIn (SPL) und das fakultäre Studienservicecenter (SSC), die Studienkonferenz und das Studienprogrammteam.

Die Curricular-Arbeitsgruppe wird nur im Anlassfall der Entwicklung oder Überarbeitung eines Curriculums von der Curricularkommission eingerichtet. Dauerhaft tätig sind dagegen die SPLs, die der Fachaufsicht des Vizerektorats für Studierende und Weiterbildung unterliegen. Sie sind vor allem für die bedarfsgerechte Planung des Lehrprogramms, die Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen und die strategische Ausrichtung der Lehre an ihren Fakultäten zuständig. Administrativ wird jede/r /SPL vom Studienservicecenter seiner/ihrer Fakultät unterstützt, das als zentrale Serviceeinrichtung in Fragen der Lehr- und Prüfungsadministration der Fakultät fungiert. Die je zur Hälfte aus Lehrenden und Studierenden zusammengesetzte Studienkonferenz fungiert als Beratungsorgan für den jeweiligen SPL zur Optimierung der Studienorganisation.

Was derzeit noch fehlt, ist der Blick auf die Personengruppe, die in ihrer Gesamtheit für die Durchführung eines Studienprogramms zuständig ist. Man könnte diese Personengruppe als Studienprogrammteam bezeichnen, eine nicht formalisierte Struktur. .

Prozesse des Qualitätsmanagements in der Lehre

Die Universität Wien verfügt schon jetzt über verschiedene Komponenten für ein institutionelles Qualitätsmanagementsystem in Lehre und Studium.

1. *Curriculumsentwicklung und Genehmigung*

Zur Einrichtung neuer oder Änderung bestehender Curricula gibt es einen wohl definierten, sechsstufigen Ablaufplan, den [Geschäftsprozess Curricula](#). Er beinhaltet die Antragsstellung inklusive inhaltlicher Beschreibung und Ressourcenabschätzung, die Eingangsprüfung durch das Rektorat in Hinblick auf finanzielle Bedeckbarkeit und Übereinstimmung mit dem Entwicklungsplan, die Bestellung der Curriculararbeitsgruppe durch die Curricularkommission des Senats, die Arbeit der Curriculararbeitsgruppe mit Unterstützung verschiedener Dienstleistungseinrichtungen, die Einreichung des erarbeiteten Curriculums, sowie die Genehmigung durch den Senat. Orientierung für die Curricularentwicklung bietet das Kapitel „Inhaltliches Profil der Lehre und strukturelle Umsetzung“ des [Entwicklungsplans](#) (S. 21 ff), in dem leitende Grundsätze zur Gestaltung von Studienprogrammen formuliert werden. Die Mustercurricula des Senats für [Bachelor-](#) und [Masterstudien](#) sehen für Bologna-konforme, modularisierte Studienprogramme die Darstellung des Qualifikationsprofils und der Studienziele (Lernergebnisse und Kompetenzen) vor.

2. *Entwicklung von Durchführungskonzepten*

Die Erreichung der in der Curriculumsentwicklung angestrebten Ziele erfordert die Entwicklung

⁴² UG 2002, § 25 (1) 10.

⁴³ [Organisationsplan](#), § 19 (2).

⁴⁴ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 24. Der Aufbau des CTL erfolgt in einem A-Projekt, mit dem Vizerektorat Entwicklung der Lehre und Internationalisierung als Auftraggeber.

von Durchführungskonzepten, vor allem von Lehr-/Lernkonzepten. Den Rahmen für solche Durchführungskonzepte setzen einerseits externe Vorgaben aus den Leistungsvereinbarungen, die sich an den in der [Formelbudget-Verordnung](#) vorgegebenen quantitativen Indikatoren (z.B. Zahl prüfungsaktiver Studierender, Zahl der AbsolventInnen, Erfolgsquote, etc.) orientieren, andererseits am [Satzungsteil Studienrecht](#), der viele Durchführungsbestimmungen für Studienprogramme enthält. Hinzuweisen ist auch auf den [Organisationsplan](#) (§ 13), in dem die Zuständigkeit der Studienprogrammleitung für die Organisation und Qualitätssicherung des Studienprogramms geregelt werden.

3. Durchführung von Studienprogrammen

Die Organisation der Durchführung (etwa die bedarfsgerechte Planung) und die Verantwortung für die Qualitätssicherung der Studienprogramme (etwa ob Konzepte erwartungsgemäß umgesetzt werden) obliegt den 35 [Studienprogrammleitungen](#). Sie werden dabei von den fakultären [Studienservicecentern](#) (SSC) vor allem in administrativer Hinsicht unterstützt. Als Beratungsorgane für die Studienprogrammleitungen fungieren die jeweiligen Studienkonferenzen. Als Instrument für die bedarfsgerechte Planung können die Informationen zum [Lehrveranstaltungscontrolling](#) herangezogen werden.

4. Überprüfung der Durchführung

Das Berichtswesen des Controllings für Studienprogrammleitungen bildet auch die Grundlage für die jährlichen Zielvereinbarungen zwischen Rektorat und Studienprogrammleitungen, in denen die Ergebnisse des abgelaufenen Jahres überprüft und das Lehrbudget für das Folgejahr verhandelt werden. Im Zusammenhang mit den jährlichen Zielvereinbarungen können auch spezielle Vorhaben für die Weiterentwicklung der Lehre (z.B. eLearning-Schwerpunktprojekte) vorgeschlagen werden.

Zusätzlich zu den genannten Maßnahmen gibt es die Evaluierungsmaßnahmen der Qualitätssicherung, die durch den [Satzungsteil Qualitätssicherung](#) und durch die [Richtlinien für die Evaluation an der Universität Wien](#) geregelt werden. Neben einer Reihe periodischer Erhebungen (z.B. LV-Evaluationen, Befragung von AbsolventInnen und MitarbeiterInnen) bilden die im maximal fünfjährigen Zyklus regelmäßig stattfindenden Evaluationen der wissenschaftlichen Organisationseinheiten das Kernstück des institutionellen [Evaluationsreglements der Universität Wien](#). Das Konzept der ‚[Comprehensive, Peer-review-based Evaluation](#)‘, das 2008 erstmalig durchgeführt wird, nimmt jeweils eine Fakultät oder ein Zentrum, sowie die dort angelagerten Studienprogramme als Beobachtungseinheiten in den Blick. Für jede dieser Einheiten sind die folgenden Schritte vorgesehen:

- Die Selbstevaluation
- Die Fremdevaluation (durch Peer Review)
- Die Erstellung eines Gesamtberichts inklusive Stellungnahmen
- Ein Follow-Up

Das Qualitätsmanagementsystem im Bereich der Lehre der Universität Wien befindet sich noch im Aufbau. So gilt es etwa, die genannten Komponenten weiter auf einander abzustimmen und in ihren Zusammenhängen breit zu kommunizieren.

Zur Entwicklung eines umfassenden, institutionellen Qualitätsmanagementsystems ist derzeit das Projekt „Qualität in der Lehre“ in Planung, bei dem sich die Universität Wien von der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur AQA im Rahmen des angebotenen Beratungsverfahrens⁴⁵ unterstützen lässt.

Qualitätsmanagement in Lehre und Studium im Sinne der ESG, aber auch im Verständnis renommierter Qualitätssicherungsagenturen, wie der britischen QAA oder der deutschen ACQUIN basiert in der Regel nicht auf einer statischen, kontextunabhängigen Qualitätsvorstellung, sondern von einer dynamischen Qualitätsvorstellung der kontinuierlichen Weiterentwicklung, Adaptierung und Verbesserung in einem Regelkreis, ausgehend von kontextgebundenen Zieldefinitionen. Ein wichtiger Punkt für die Zieldefinitionen von Studienprogrammen sind die institutionellen Zielvorgaben der Universität Wien im Entwicklungsplan, vor allem die im Abschnitt ‚Inhaltliches Profil der Lehre und strukturelle Umsetzung‘ angeführten. Diese Zielvorgaben werden im nächsten Abschnitt als leitende Grundsätze für Studienprogramme an der Universität Wien verstanden, und gemeinsam mit einigen Operationalisierungsmöglichkeiten vorgestellt.

⁴⁵ Vgl. Hanft, Anke / Kohler, Alexander (2006) [Institutionelles Qualitätsmanagement an österreichischen Universitäten. Das 3-Phasen-Verfahren der österreichischen Qualitätssicherungsagentur \(AQA\)](#).

2. Leitende Grundsätze für Studienprogramme an der Uni Wien

„Die Außenwirkung der Universität Wien wird maßgeblich durch die Qualität und Vielfalt ihres Studienangebots bestimmt. Immer stärker tritt die europa- und weltweite Wahrnehmbarkeit der Studienprogramme in den Vordergrund.“⁴⁶ Die Umstellung der Studienprogramme auf die europäische Studienarchitektur dient dabei nicht zur Erhöhung der internationalen Vergleichbarkeit, sondern auch als „Instrument der Profilbildung und Qualitätsentwicklung“⁴⁷

Die gestiegene Bedeutung von Qualität in der Lehre wird im Entwicklungsplan der Universität Wien an vielen Stellen sichtbar. Sie manifestiert sich besonders im Kapitel ‚Inhaltliche Profilbildung in der Lehre und strukturelle Umsetzung‘⁴⁸, die hier im eBologna Manual als qualitative Ziele, bzw. als leitende Grundsätze für die Gestaltung von Studienprogramme verstanden werden.

Da die Darstellung dieser Zielsetzungen für die qualitative Ausrichtung und Profilierung von Studienprogrammen an der Universität Wien im Entwicklungsplan relativ knapp gehalten sind, bietet der folgende, zweite Abschnitt des eBologna-Manuals ausführlichere Deutungsmöglichkeiten, sowie Anregungen zur Operationalisierung. Prinzipiell können diese leitenden Grundsätze sowohl inhaltlich, als auch instrumentell wirksam werden. Inhaltlich, indem sie etwa zur Beschreibung des Qualifikationsprofils eines Studienprogramms (d.h. zur Beschreibung der angestrebten Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen) herangezogen werden, oder instrumentell, indem sie die Umsetzungskonzepte beeinflussen, mit denen inhaltliche Ziele erreicht werden können.

Grundsatz 1: Forschungsgeleitete Lehre

Die Einheit von Forschung und Lehre ist das wichtigste Charakteristikum, das Universitäten von anderen tertiären Bildungsanbietern unterscheidet⁴⁹. Sie ist auch die wichtigste Zielsetzung für die Lehre an der Universität Wien⁵⁰, die in den Studienprogrammen als forschungsgeleitete Lehre⁵¹ ihren Ausdruck findet.

Der Entwicklungsplan der Universität Wien hebt einige mögliche Formen der Einheit von Forschung und Lehre besonders hervor. „Das Bekenntnis der Universität Wien zur forschungsgeleiteten Lehre soll im Aufbau und in den Inhalten ihres Bildungsangebots seinen Ausdruck finden. Alle restrukturierten oder neuen Curricula müssen im Einklang mit den Forschungsprofilen der Universität und ihrer Fakultäten und Zentren stehen. Interdisziplinäre Vernetzung der Curricula sind angestrebt,⁵² und kann etwa durch Erleichterungen beim individuellen Austausch von Modulen („horizontale Mobilität“) erleichtert werden.

Doch die angestrebte Einheit von Forschung und Lehre ist keine Einbahnsituation, in der Forschung nur einseitig auf die Lehre einwirkt. Vielmehr können sich in der diskursiven Vermittlung der Lehre auch wieder inhaltliche Rückwirkungen auf die Forschung ergeben. „Die Lehre schließt unmittelbar an die Forschungsbereiche an und orientiert sich am wissenschaftlichen Diskurs. Demzufolge ist universitäre forschungsgeleitete Lehre stets in Entwicklung und für den Prozess der Wissensgenerierung von Bedeutung. In der universitären Lehre werden neue Erkenntnisse, Theorien, Modelle und Methoden fundiert vermittelt, kritisch hinterfragt und im Diskurs zwischen Studierenden und Lehrenden weiterentwickelt.“⁵³

Gerade am Grundsatz der forschungsgeleiteten Lehre wird besonders deutlich, wie stark die eher inhaltlichen Aspekte der Studienziele mit den eher instrumentellen Aspekten der Lehr-/Lernkonzepte zusammenhängen können. Denn dieses Verständnis einer inhaltlichen Wechselwirkung zwischen Forschung und Lehre hat auch Auswirkungen auf das Lehr-/Lernkonzept, also die Arbeitsbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. Der Entwicklungsplan fordert explizit eine Lehr-/Lernkultur, in

⁴⁶ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 18.

⁴⁷ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 19.

⁴⁸ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 21 ff.

⁴⁹ [UG 2002](#), §1 , § 2 (2)

⁵⁰ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 3.

⁵¹ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 21.

⁵² [Entwicklungsplan 2012](#), S. 19.

⁵³ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 3.

der „Lehrende und Studierende immer als PartnerInnen in einem gemeinsamen Erkenntnisprozess zu sehen [sind], die das Prinzip „Bildung durch Wissenschaft“ leben.“⁵⁴

In Anlehnung an Healey (2005, siehe Abb. 3:) lassen sich verschiedene Formen der forschungsgeleiteten Lehre (als Verwirklichung der angestrebten Einheit in der Lehre) entlang zweier Achsen unterscheiden. Die eine Achse unterscheidet Formen der Einheit von Forschung und Lehre eher danach, ob Studierende eher als passive RezipientInnen oder eher als aktive ProduzentInnen neuer Erkenntnisse betrachtet werden. Die zweite Achse unterscheidet danach, ob es in der forschungsgeleitenden Lehre eher um Forschungsergebnisse und –inhalte, oder eher um Forschungsprozesse und –probleme geht. Hiermit werden letztlich spezifische überfachliche Kompetenzen und Lehr-/Lernkonzepte für die verschiedenen Formen der forschungsgeleiteten Lehre angesprochen. Aus den beiden Achsen ergeben sich vier unterschiedliche Typen forschungsgeleiteter Lehre:

- Forschungs-vermittelnde Lehre orientiert sich vor allem an der Weitergabe von Forschungsergebnissen und –inhalten, idealerweise solcher Inhalte, an deren Kreation die Lehrenden selbst beteiligt waren, oder die für ihre Forschung von Bedeutung ist.
- Forschungs-orientierte Lehre fokussiert auf die Vermittlung etablierter Forschungsmethoden, Formen der Wissenskonstruktion und wissenschaftlichen Haltungen, idealerweise solche, die von den jeweiligen Lehrenden selbst verwendet werden.
- Forschungs-begleitende Lehre unterstützt und instruiert die Untersuchungen von Studierenden, etwa durch Diskussion schriftlicher und mündlicher Arbeiten von Studierenden.
- Forschungs-basierte Lehre involviert Studierende aktiv in Forschungsprojekte, in denen sie als aktive Partner von Lehrenden/Forschenden fungieren und gemeinsam mit ihnen Forschungsergebnisse erzielen.

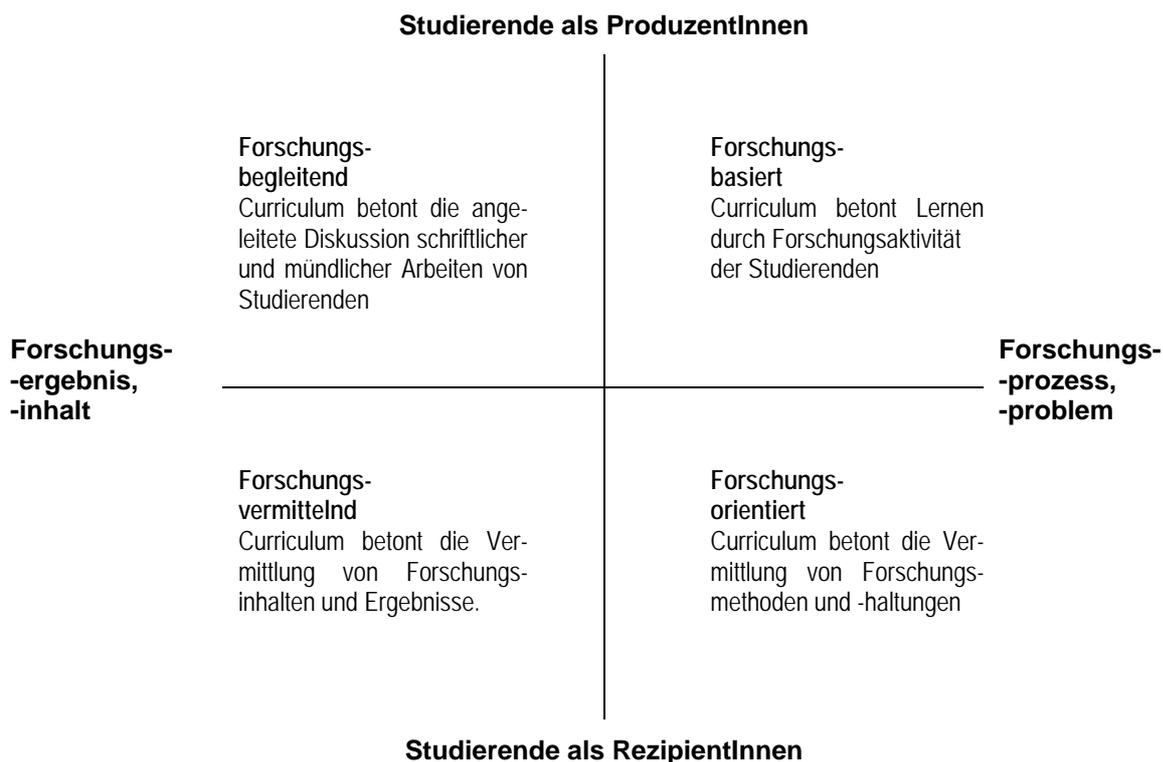


Abb. 3: Typen forschungsgeleiteter Lehre, in Anlehnung an Healey, M. (2005), zitiert in [Jenkins / Healey / Zetter \(2007\)](#), S. 29, eigene Übersetzung

Natürlich handelt es sich hier um eine idealtypische Darstellung unterschiedlicher Formen forschungsgeleiteter Lehre, die in der Praxis eher als Mischformen vorkommen werden. Das Konzept soll aber deutlich machen, dass sich die Aufgabe einer forschungsorientierten Universität in der Lehre nicht in der Vermittlung und Reproduktion von gesichertem Wissen erschöpfen kann, sondern dass

⁵⁴ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 18.

Studierende auch schon im Bachelor auf die aktive Wissensgenerierung in der Wissensgesellschaft vorbereitet werden sollen⁵⁵. Forschungsgeleitete Lehre soll dazu beitragen, dass Studierende die dafür notwendigen Kompetenzen entwickeln.

Wie in Abb. 3: deutlich gemacht, handelt sich bei der Forschungsorientierung eines Curriculums um eine Strategie, die weit über die Möglichkeiten der einzelnen Lehrveranstaltung hinausweist. Sie muss sich in den im Qualifikationsprofil festgehaltenen, angestrebten Studienzielen, Lernergebnissen und Kompetenzen ausdrücken. Forschungsgeleitete Lehre kann sich etwa im Aufbau fachlicher Kompetenzen, wie dem Verständnis fachbezogener Inhalte, Methoden und Werte ausdrücken, gleichzeitig aber auch im Aufbau überfachlicher Kompetenzen, wie der Fähigkeit zum selbständigen Erschließen und Bewerten von Wissen, der theoriegestützten Problemlösungskompetenz, der Fähigkeit zu Recherche, Analyse und Synthese, oder der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit auf akademischem Niveau. Gerade die zuletzt genannten, überfachlichen Kompetenzen können neben ihrer Rolle in der forschungsgeliteten Lehre auch ganz wesentlich zur Employability von AbsolventInnen beitragen. Damit die Studierenden die angesprochenen Kompetenzen auch tatsächlich erreichen, ist deren Übersetzung in entsprechende Lehr-/Lernkonzepte notwendig.

Die Einheit von Forschung und Lehre ist kaum quantifizierbar, daher scheint sie auch nicht als Indikator für die Wissensbilanz auf. Sie stellt aber einen ganz wesentlichen Bereich der selbst definierten Ziele und Vorhaben der Universität Wien dar, daher ist es umso wichtiger für die Einheit von Forschung und Lehre eigene Konzepte, Beschreibungen und Umsetzungsschritte zu finden sind.

Dass Frauen- und Geschlechterforschung an der Universität Wien verstärkt berücksichtigt wird, hat auch Auswirkungen auf das inhaltliche Profil und die strukturelle Umsetzung der Lehre.⁵⁶ Sobald sich Forschung mit personenbezogenen Fragestellungen beschäftigt, oder die Ergebnisse von Forschung den Alltag von Menschen beeinflussen, handelt es sich um genderrelevante Forschungsgebiete, in denen die soziale Konstruktion von Geschlecht eine wesentliche Rolle spielt.⁵⁷

Geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen, Chancen und Erwartungshaltungen haben auch große Bedeutung für die Organisation von Lehre und Studium. Dem muss (etwa durch gendergerechte Didaktik oder durch Angebote, die die Vereinbarkeit von Studium und Familie verbessern) Rechnung getragen werden, wenn Zugangsbarrieren abgebaut und Chancengleichheit hergestellt werden soll. Maßnahmen in diesem Bereich finden in der Wissensbilanz besondere Berücksichtigung.

Fragen

- Wie wird das Forschungsprofil der Fakultät im Studienprogramm reflektiert und wie wird die Forschung der Fakultätsangehörigen eingebunden?
- Welche fachliche Kompetenzen (z.B. fachbezogene Inhalte und Konzepte, fachspezifische Methoden und Haltungen) sollen im Studienprogramm vermittelt werden?
- Welche überfachlichen Kompetenzen (z.B. theoriegestützte Problemlösungskompetenz, der Fähigkeit zu Recherche, Analyse und Synthese, oder der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit) sollen anhand fachspezifischer Themenstellungen aufgebaut werden?
- Wie können Studierende dabei unterstützt werden, eine forschende Lernhaltung einzunehmen und selbst im Studienprogramm aktive Wissensgenerierung zu betreiben, bzw. sich daran zu beteiligen?
- Wie kann im Studienprogramm die angeleitete Diskussion schriftlicher und mündlicher Arbeiten der Studierenden verstärkt werden?
- Wie kann sichergestellt werden, dass an der Fakultät die Leistungen der MitarbeiterInnen in Lehre und Forschung vergleichbare Anerkennung finden?
- Sind die Inhalte von Forschung und Lehre an der Fakultät personen- und/oder alltagsbezogen und daher genderrelevant?
- Wie kann die Fähigkeit, mit sozialen Zuschreibungen so umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue Möglichkeiten eröffnet werden, bei Studierenden und Lehrenden erhöht werden?

Weitere Informationen

- Boyer Commission (1998) [Reinventing Undergraduate Education](#)

⁵⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang auch ähnliche Empfehlungen aus Boyer Commission (1998) [Reinventing Undergraduate Education. A Blueprint for America's Research Universities](#). Weitere internationale Beiträge zur praktischen Umsetzung der Einheit von Forschung und Lehre finden sich etwa bei [The Higher Education Academy](#) oder bei einer diesbezüglichen Initiative der [University of Sydney](#).

⁵⁶ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 21.

⁵⁷ bm:bwk (2004) [Wie kommt Gender in die Forschung?](#)

- Jenkins / Healey / Zetter (2007) [Linking teaching and research in disciplines and departments](#)
- Healey, Mick (2007) [Linking discipline-based research and teaching to benefit student learning](#)
- University of Sydney: [Research-enhanced Learning and Teaching](#)
- The Higher Education Academy: [Research and Teaching](#)

Grundsatz 2: Employability

Als Bildungsaufgaben der Universitäten formuliert das UG 2002 die „Bildung durch Wissenschaft“, sowie die „wissenschaftliche [...] Berufsvorbildung“, genauer definiert als „Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern“. Im Entwicklungsplan der Universität Wien wird Berufsvorbildung auch als „Employability“ bezeichnet. Gemeint ist damit die „Fähigkeit der AbsolventInnen, Beruf und die eigene (Weiter-)Bildung steuern und gestalten zu können. [...] Auf dieser Grundlage findet Employability in allen Studien Berücksichtigung.“⁵⁸

Berufsvorbildung oder Employability meint also explizit *nicht* die Berufsausbildung im engeren Sinn, *nicht* die Ausbildung für eine einzige, eng definierte Profession. Employability kann eher als Beschäftigungsbefähigung übersetzt werde, als Befähigung durch ein Studium, Beschäftigung zu finden und in unterschiedlichen Aufgabenbereichen tätig zu werden. Die Frage nach der Employability soll den Blick dafür schärfen, für welche Tätigkeiten und Beschäftigungsfelder (neben der universitären Karriere) ein bestimmtes Studium befähigt, um die Beschäftigungsrelevanz auch gezielt stärken zu können. So kann es durchaus zu den fachlichen Kompetenzen gehören, über mögliche Beschäftigungsfelder, potentielle Arbeitgeber und Mitbewerber für AbsolventInnen eines Studienprogramms Bescheid zu wissen.

Aufgrund der zunehmenden, auch außeruniversitären Notwendigkeit von Wissensgenerierung und lebenslangem Lernen steht Employability jedoch nicht im Widerspruch zum Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre und zur Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Viele der Kompetenzen, die die Employability verbessern, gehören auch zu den Grundvoraussetzungen für eine wissenschaftliche Karriere. Studierende bauen durch die Erarbeitung fachlicher Inhalte und Methoden auch überfachliche Kompetenzen auf, wie etwa die Fähigkeit zum selbständigen Erschließen und Bewerten von Wissen, der theoriegestützten Problemlösungskompetenz, der Fähigkeit zu Recherche, Analyse und Synthese, oder der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit. Aufgrund der mit den wirtschaftlichen, technologischen und sozialen Entwicklungen der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts einhergehenden Veränderungsdynamik gewinnt die Fähigkeit zur Flexibilität und zum selbst gesteuerten Lernen an Bedeutung.

Neben diesen grundsätzlichen Überlappungen zwischen forschungsgeleiteter Lehre und Employability gibt es aber auch Maßnahmen, die besonders auf die Stärkung der Employability abzielen. Besonders hervorzuheben sind hier etwa die Erweiterungscurricula in den Bachelorstudien, die dem Erwerb zusätzlicher Kompetenzen dienen,⁵⁹ oder der Einsatz von Praktika im Curriculum. Darüber hinaus kann schon im Studium die Auseinandersetzung mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten und Tätigkeitsfeldern aktiv unterstützt werden.

Fragen

- Welche fachlichen und überfachlichen (z.B. Fähigkeit zum selbständigen Erschließen und Bewerten von Wissen, der theoriegestützten Problemlösungskompetenz, der Fähigkeit zu Recherche, Analyse und Synthese, oder der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit) Kompetenzen des Studienprogramms werden von AbsolventInnen und Arbeitgebern besonders geschätzt und wo gibt es Verbesserungsbedarf?
- In welchen außeruniversitären Berufsfeldern und Branchen finden AbsolventInnen des Studienprogramms Beschäftigung? Welchen Tätigkeiten gehen sie nach, welche Positionen nehmen sie ein?
- Wird die aktive Auseinandersetzung mit Berufsfeldern, fachspezifischen (Arbeits-)Märkten und den beteiligten Akteuren schon im Rahmen des Studiums angeregt und unterstützt?
- Wie kann die Reflexion über individuelle Ziele, Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten unterstützt werden?
- Welche Möglichkeiten für Praktika und/oder beschäftigungsrelevante Vernetzung wird Studierenden geboten?

⁵⁸ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 21-22.

⁵⁹ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 24.

Weitere Informationen

- Gocke, Julia (2007) [Beschäftigungsfähigkeit – die Verbindung zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt?!](#)
- Knight, Peter (2007) [Enhancing employability through pedagogic practices.](#)
- Stifterverband (2004) [Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit.](#)

Grundsatz 3: Studierbarkeit und Studierendenzentrierung

Der Wechsel von der Lehr- zur Lernzentriertheit ist eine wichtige Voraussetzung, um Studierendenzentrierung und Studierbarkeit zu erreichen. Ein Kennzeichen für Lernzentriertheit ist etwa die Formulierung von Qualifikationsprofilen, die die angestrebten Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen beschreiben, welche im Verlauf des Studiums aufgebaut und von AbsolventInnen eines Studienprogramms erwartet werden können. Die Umstellung auf das ECTS-System (European Credit Transfer System) dient dazu, den Arbeitsaufwand von Studierenden (*student workload*) als Grundlage zu nehmen, um Umfang und die Struktur von Studienprogrammen zu bestimmen. Modularisierung des Studiums soll auch die Wahlmöglichkeiten erhöhen und so zur individuellen Schwerpunktsetzung beitragen.

Wie aus der Studierenden-Sozialerhebung 2006⁶⁰ hervorgeht, gehören Fragen der Studienorganisation zu den wichtigsten Barrieren für den Studienfortschritt, etwa Probleme mit der Vereinbarkeit von Studium und Beruf, überfüllte Hörsäle, zu wenig Plätze in Lehrveranstaltungen oder unzureichende Information über das Studium und die Studienorganisation. Sowohl die Strukturierung des Studiums, als auch die Organisation des Lehrveranstaltungsangebots sollte es daher ermöglichen, das jeweilige Studium in Mindestzeit zu absolvieren. So sie vorgesehen sind, sollen Auslandsaufenthalte oder Pflichtpraktika ohne Zeitverlust möglich sein. „Im Rahmen der Entwicklung von Curricula ist im Sinne der Studierbarkeit sicherzustellen, dass Studierenden die Möglichkeit offen steht, das Studienprogramm sowohl im Rahmen eines Vollzeitstudiums, als auch in Form eines berufsbegleitenden Studiums ohne große Hürden zu absolvieren. Dazu trägt die Universität Wien verstärkt dafür Sorge, dass berufstätigen Studierenden sowie Studierenden mit Betreuungspflichten auf Grund der Organisation von Studien keine Nachteile erwachsen.“⁶¹

Ob ein Studium zu bewältigen ist, hängt aber nicht nur von äußeren Rahmenbedingungen ab, sondern auch von den Fähigkeiten des/der einzelnen Studierenden selbst. Im Besonderen ist hier etwa an die Studierfähigkeit zu denken, ein Bündel an Kompetenzen, das im angelsächsischen Raum als ‚Study Skills‘⁶² bezeichnet wird. Dazu gehören etwa Lese- und Merkfähigkeit, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, verschiedene Lerntechniken (selbstreguliertes Lernen, eLearning, Lernen in Gruppen) und Fähigkeiten des Selbstmanagements (Zeitmanagement, Studienplanung, Motivation und kritische Selbsteinschätzung). Studienanfänger bringen schon ein gewisses, oft unterschiedliches Maß dieser überfachlichen Kompetenzen mit, die im Verlauf eines Studiums noch weiter gesteigert werden können. Für jedes Studienprogrammteam ist es daher sinnvoll, ein Bild über die erwartbare Studierfähigkeit ihrer Studienanfänger zu erstellen und Maßnahmen zur Verbesserung der Studierfähigkeit zu entwickeln.

Auch die effiziente Bereitstellung von Studieninformationen und von Lehrmaterialien kann von großer Bedeutung sein, um die Studierbarkeit eines Studienprogramms zu erhöhen. In diesem Zusammenhang bieten Online-Informationssysteme und elektronische Lehrmaterialien ein hohes Potential.

Über die logistische Umsetzung hinaus hat der Grundsatz der Studierbarkeit aber auch Implikationen für die Kohärenz und die inhaltliche Ausgestaltung von Curricula. Wichtiger als die Fülle der Inhalte ist die Klarheit über die angestrebten Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen, sowie darüber, wie sie in einem Studienprogramm erreicht werden können. Mit der sinkenden Halbwertszeit von Wissen und der steigenden Informationsflut ist der Anspruch, das gesamte Wissen eines Fachgebiets in einem Studienprogramm unterzubringen, obsolet. Statt sie inhaltlich zu überfrachten empfiehlt es sich Curricula deshalb auf das Wesentliche zu reduzieren. Studierenden müssen verlässlich gemeinsame Grundlagen vermittelt werden, mit Orientierungswissen im Fach, sowie fachliche und überfachliche Kompetenzen, die als Basis für den weiterführenden Wissenserwerb (im Sinne des lebenslangen

⁶⁰ Unger, Martin / Wroblewski, Angela (2006) [Studierenden-Sozialerhebung 2006](#), S. 261.

⁶¹ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 24.

⁶² Vgl. etwa den Überblick der Website [Palgrave Study Skills](#)

Lernens) dienen können. Dazu ist ein gemeinsames Verständnis darüber notwendig, welche Ziele mit welchen Teilen eines Studienprogramms erarbeitet werden sollen.

Fragen

- Stehen die Ziele des Curriculums, der Module und der Lehrveranstaltungen in einem erkennbaren, nachvollziehbaren Zusammenhang?
- Sind die Lehr-/Lernaktivitäten und die Formen der Leistungsüberprüfung geeignet, die angestrebten Kompetenzen aufzubauen und die Lernergebnisse zu erreichen?
- Gibt es eine gemeinsame Einschätzung über die von Anfängern eines Studiums erwartbaren ‚Study Skills‘ und darüber, wie diese Fähigkeiten im Verlauf des Studiums verbessert werden können?
- Wie wird die angenommene Arbeitsbelastung von Studierenden in Modulen/Lehrveranstaltungen mit ihrer tatsächlichen Arbeitsbelastung in Übereinstimmung gebracht?
- Sind das Curriculum und das Lehrangebot so gestaltet, dass Auslandsaufenthalte und/oder Pflichtpraktika möglich sind?
- Kann der Anteil des Selbststudiums und zeitlich flexibler Lehr-/Lernkonzepten erhöht werden, etwa durch Blended Learning?
- Können Möglichkeiten zur Reflexion des persönlichen Fortschritts im Studium (etwa Überprüfung der Studienwahl oder des Kompetenzaufbaus) angeboten werden?
- Wie können elektronische Studieninformationen und Lehrmaterialien (z.B. Open Content) so bereitgestellt werden, dass sie logistische Barrieren reduzieren?

Weitere Informationen

- [Palgrave Study Skills](#)
- [Studienführer: Lernen und Studieren](#)

Grundsatz 4: Internationalisierung und regionale Abstimmung

Die gestiegene Autonomie der Universitäten, aber auch die zunehmende internationale Vernetzung, wie sie etwa durch den Europäischen Hochschulraum gefördert wird, führt dazu, dass sich Studienprogramme expliziter verorten und gegenüber verwandten Bildungsangeboten positionieren müssen, sowohl im regionalen Umfeld, als auch international. Regional ist etwa besonders die Abstimmung im Wiener Raum zu berücksichtigen, um konkurrenzierende Angebote zu vermeiden oder zumindest besonders zu begründen.⁶³ Aber auch international soll zumindest der Europäische Hochschulraum, tendenziell aber die weltweite Wahrnehmbarkeit als Referenzrahmen herangezogen werden, um die Position eines Studienprogramms im Kontext vergleichbarer Angebote analysieren und definieren zu können.⁶⁴

Diese Positionierung und die damit verbundene Zielsetzungen eines Studienprogramms sind die Voraussetzung dafür, bestimmen zu können, welche Formen der Internationalisierung für das Studienprogramm besonders relevant sind.

‚Horizontale Mobilität‘ und ‚vertikale Mobilität‘ sind in im Zusammenhang mit der Internationalisierung von besonderer Bedeutung, da sie auch durch Indikatoren der Wissensbilanz erfasst werden. Unter horizontaler Mobilität wird hier⁶⁵ die Möglichkeit zum Auslandsaufenthalt im Verlauf eines Studiums verstanden, der durch curriculare Vorkehrungen und durch inhaltliche Abstimmungen mit Partneruniversitäten vorbereitet werden muss. Vertikale Mobilität bezieht sich auf die Möglichkeit, aufbauende Studienprogramme an anderen Bildungseinrichtungen zu absolvieren. Studienprogramme an der Universität Wien sollen daher ihre Studierenden auf die Möglichkeit vorbereiten, an internationalen Bildungseinrichtungen weiter zu studieren, andererseits aber auch selbst im Master und Doktoratsstudium für Studierende mit ausländischen Erstabschlüssen attraktiv sein.⁶⁶

Eine verstärkte Zusammenarbeit mit Partneruniversitäten kann auch im Rahmen von gemeinsamen Studienangeboten der Universität Wien mit internationalen Bildungseinrichtung (Joint Programms)

⁶³ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 23 f.

⁶⁴ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 3 f, 18

⁶⁵ Im Gegensatz zur ‚horizontalen Mobilität‘ innerhalb der Universität Wien, die den erleichterten Austausch von Modulen vorsieht.

⁶⁶ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 22. f.

erfolgen. In Joint Programms werden die Kompetenzen der Partneruniversitäten zu neuen, innovativen und in Europa einzigartigen Studienangeboten gebündelt.⁶⁷

Über Mobilität und institutionelle Kooperation hinausgehend gibt es aber noch eine ganze Reihe andere Möglichkeiten, Studienprogramme vor Ort stärker international auszurichten. Dazu gehört etwa das Bemühen, eigene Studieninhalte und –formen auch auf Basis systematischer Vergleiche weiterzuentwickeln, um internationale Konkurrenzfähigkeit sicherzustellen. Studienprogramme (v.a. Masterprogramme) können auch in Teilen oder vollständig in einer Fremdsprache abgehalten werden. Auch die Erweiterungscurricula bieten die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung, z.B. in den Bereichen Sprachen oder Interkulturalität.⁶⁸ Neben diesen Spezialangeboten ist es aber auch möglich, in herkömmlichen Studiengängen die Entwicklung relevanter Kompetenzen (z.B. interkulturelle Kommunikation, Verständnis fremdsprachiger Texte, etc.) vorzusehen.

Fragen

- Wie ist das Studienprogramm regional und international positioniert? In welchem kompetitiven Umfeld ist das Studienprogramm angesiedelt?
- Wie wird die regionale und internationale Konkurrenzfähigkeit des Studienprogramms gewährleistet?
- Sind Möglichkeiten zur studentischen Mobilität im Curriculum vorgesehen und durch Partnerschaftsabkommen unterstützt?
- Sind Aspekte der Internationalität (z.B. internationale Perspektive, interkulturelle Kompetenz, etc.) auch als Studienziele ausgewiesen?

Grundsatz 5: Neue Lehr- und Lernformen

Zur didaktischen Profilbildung und Qualitätssteigerung in der Lehre setzt die Universität Wien auf Innovation und die Entwicklung neuer Lehr- und Lehrformen, und verankert damit auch die qualitätsvolle Weiterentwicklung von Lehr-/Lernprozessen als eigenen, leitenden Grundsatz und dauerhafte Zielsetzung im Entwicklungsplan⁶⁹.

Neben schon erwähnten Formen der Studieninnovation (z.B. interdisziplinäre Vernetzung von Curricula, Erweiterungscurricula, Joint Programms, laufende Überarbeitung und Schärfung der Qualifikationsprofile) ist der Einsatz von Blended Learning, also die Kombination von Präsenzlehre mit Online-Elementen zu integrierten Lehr-/Lernkonzepten, eine wesentliche Möglichkeit zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen. Durch das Strategieprojekt „Neue Medien in der Lehre an der Universität Wien“⁷⁰ (2003-2005) und das Projekt „eBologna – Kooperation und Innovation durch neue Medien in der Lehre“⁷¹ (2006-2008) wurden auf einer gesamtuniversitären Ebene Strukturen aufgebaut und Maßnahmen gesetzt, die dazu führten, dass mittlerweile über 20% des Lehrangebots mit eLearning-Unterstützung angeboten werden können.

Besonders im Rahmen des eBologna Projekts wurden Formen der Lehrinnovation unterstützt, die eine gesamtcurriculare Perspektive und die Kohärenz von Studienprogrammen stärken. eLearning sollte nicht nur in Hinblick auf einzelne Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, sondern größere Einheiten, wie Module oder ganze Studienprogramme unterstützen. Als curriculare eLearning Stränge⁷² bezeichnete das eBologna Projekt 2007 Blended Learning Module, den gezielten Einsatz von eTutorInnen für die Unterstützung von Learning Communities, den Einsatz von ePortfolios und die Entwicklung curricularer Content Pools. Diese curricularen eLearning Stränge sind u.a. im Rahmen der über 30, inneruniversitär finanzierten eLearning Schwerpunktprojekten⁷³ entstanden. Eine gesamtcurriculare Perspektive wird auch durch die neue Lernplattform Fronter unterstützt, die es künftig ermöglichen wird, größere Lehr-/Lernzusammenhänge (etwa Module oder ganze Studienprogramme) in curricularen Lernräumen darzustellen.

⁶⁷ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 24.

⁶⁸ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 24.

⁶⁹ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 22

⁷⁰ eLearning [Strategieprojekt](#)

⁷¹ [eBologna](#)

⁷² [eBologna](#) Nachhaltigkeitsphase, S. 5f.

⁷³ [eLearning Schwerpunktprojekte](#)

Die Betonung einer studienverlaufsbezogenen Perspektive⁷⁴ trägt dem Umstand Rechnung, dass für die erfolgreiche Integration von Blended Learning die unterschiedlichen Zielsetzungen und Notwendigkeiten verschiedener Phasen eines Studiums berücksichtigt werden müssen. So zeichnet sich etwa ab, dass die Studieneingangsphase (STEP) inhaltlich auf den Aufbau einer soliden Wissensbasis und der Entwicklung von grundlegenden Study Skills abzielen soll, und dass in dieser Phase, besonders in Großfächern aufgrund ihrer hohen Belastungszahlen, häufig auf medial begleitetes Selbststudium gesetzt wird.⁷⁵ Im Unterschied zu anderen tertiären Bildungsangeboten fokussieren Bachelorstudien an der Universität Wien auf den Aufbau breiter Kompetenzen, die sowohl für eine weitere universitäre Laufbahn, als auch für Wissensberufe vorbereiten. Im Gegensatz dazu zeichnen sich profilierte Masterstudien durch eine stärkere Spezialisierung aus, und dadurch, dass Studierende intensiver in disziplinäre und interdisziplinäre Forschungsprozesse eingebunden sind.

Zusätzlich zur studienverlaufsbezogenen Perspektive ist auch eine disziplinäre Perspektive bei der Entwicklung von mediengestützten Lehr-/Lernszenarien wichtig. So verfügen die unterschiedlichen Disziplinen über sehr verschiedene Gegenstände, Inhalte und Methoden, und damit auch über sehr verschiedene Arten zu beobachten, zu kommunizieren und zu lehren. Gleichzeitig kann man sagen, dass es keine wissenschaftliche Disziplin mehr gibt, deren Arbeits- und Kommunikationsformen nicht grundlegend durch den Einsatz digitaler Medien beeinflusst werden, und das wiederum in jeweils fachspezifischer Weise. Vor diesem Hintergrund gewinnt daher die aktive Wissenskonstruktion unter Nutzung digitaler Medien besondere Bedeutung und kann zum eigenständigen Inhalt von Lehre werden.

Blended Learning Aktivitäten können auch in Zusammenhang mit externen Berichtspflichten geltend gemacht werden. So erhebt etwa die Wissensbilanz, ob Studiengänge überwiegend in Präsenzlehre, Blended Learning oder Fernlehre abgehalten wird, sowie den Aufwand für Lehrprojekte. Dies ist umso relevanter, als die Flexibilisierung der Studienprogramme und die Unterstützung des Selbststudiums besonders für die zunehmende Zahl der berufstätigen Studierende verstärkt eingefordert wird. (Vgl. dazu auch die Ausführungen im Zusammenhang mit dem Grundsatz 3: Studierbarkeit und Studierendenzentrierung.)

Fragen

- In welchem Bereich des Studienprogramms sind neue Lehr- und Lernformen am leichtesten zu realisieren oder am dringendsten notwendig?
- Wie kann die Erreichung der laut Curriculum aufzubauenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen durch Blended Learning Szenarien unterstützt werden?
- Sind verschiedene Medienkompetenzen und eLiteracy Gegenstand des Qualifikationsprofils?
- Werden neue Medien auch auf der Ebene der Module oder des Studienprogramms eingesetzt?
- Wie können neue Medien dazu eingesetzt werden, um die Zielsetzung von Modulen oder ganzen Studienprogrammen besser zu erreichen? Gibt es im Studienprogramm / an der Fakultät Schwerpunktprojekte?
- Welche elektronischen Materialien sind an der Universität und/oder im Internet vorhanden und wie können sie eingesetzt werden?

Weitere Informationen

- [eLearning Center](#) an der Universität Wien
- Projekt [eBologna](#) an der Universität Wien
- eLearning [Strategieprojekt](#) der Universität Wien
- Fakultäre [Schwerpunktprojekte](#) an der Universität Wien

⁷⁴ eBologna Nachhaltigkeitsphase, S. 6f.

⁷⁵ Ein gutes Beispiel für die medienunterstützte Neukonzeption einer Studieneingangsphase ist die [eSOWI-STEP](#)

Abbildung der Leitenden Grundsätze in der Wissensbilanz

Die folgende Aufstellung enthält diejenigen Indikatoren der [Wissensbilanzverordnung - WBV](#), mit denen die Maßnahmen zur Umsetzung der leitenden Grundsätze für die Lehre an der Universität möglicherweise abgebildet werden können.

Der Umstand, dass nicht alle Ziele der Universität Wien gleich gut von der WBV erfasst werden, zeigt auch, dass die strategischen Zielsetzungen der Universität nicht ausschließlich durch das Ministerium vorgegeben werden.

Grundsatz 1: Forschungsgeleitete Lehre

- I. Wirkungsbereich, Zielsetzungen und Strategien
 - [allgemeine, selbstdefinierte Ziele]
 - d) Maßnahmen zur Erreichung der Aufgabe der Universität hinsichtlich der Gleichstellung von Frauen und Männern und der Frauenförderung, speziell zur Erhöhung des Frauenanteils in Leitenden Funktionen und beim wissenschaftlichen Personal
- II.2 Intellektuelles Vermögen – Strukturkapital
 - II.2.1 Aufwendungen für Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung sowie der Frauenförderung in Euro
 - II.2.2 Aufwendungen für Maßnahmen zur Förderung der genderspezifischen Lehre und Forschung/Entwicklung und Erschließung der Künste in Euro

Grundsatz 2: Employability

- I. Wirkungsbereich, Zielsetzungen und Strategien
 - [allgemeine, selbstdefinierte Ziele]

Grundsatz 3: Studierbarkeit und Studierendenzentrierung

- I. Wirkungsbereich, Zielsetzungen und Strategien
 - a) Maßnahmen für berufstätige Studierende sowie für Studierende mit Kinderbetreuungspflichten oder anderen gleichartigen Betreuungspflichten
 - f) Maßnahmen für Studierende mit Behinderung und/oder chronischen Erkrankungen zur Vorbereitung auf das Studium, für bestimmte Zielgruppen während des Studiums, zur Erleichterung des Überganges ins Berufsleben sowie einschlägige Forschungsaktivitäten
- II.2 Intellektuelles Vermögen – Strukturkapital
 - II.2.4 Anzahl der in Einrichtungen für Studierende mit Behinderung und/oder chronischen Erkrankungen tätigen Personen
 - II.2.5 Aufwendungen für spezifische Maßnahmen für Studierende mit Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen in Euro
 - II.2.6 Aufwendungen für Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Familie/Privatleben für Frauen und Männer in Euro

Grundsatz 4: Internationalisierung und regionale Abstimmung

- II.2 Intellektuelles Vermögen – Strukturkapital
 - II.2.5 Anzahl der Personen im Bereich des wissenschaftlich/künstlerischen Personals mit einem mindestens 5-tägigen Auslandsaufenthalt (outgoing)
 - II.2.6 Anzahl der incoming-Personen im Bereich des wissenschaftlichen/künstlerischen Personals
- III.1. Kernprozesse – Lehre und Weiterbildung
 - III.1.8 Anzahl der ordentlichen Studierenden mit Teilnahme an internationalen Mobilitätsprogrammen (outgoing)
 - III.1.9 Anzahl der ordentlichen Studierenden mit Teilnahme an internationalen Mobilitätsprogrammen (incoming)
 - III.1.10 Anzahl der zu einem Magister- oder Doktoratsstudium zugelassenen Studierenden ohne österreichischen Bakkalaureats-, Magister- oder Diplomabschluss
 - III.1.11 Anzahl der internationalen Joint Degrees/Double Degree Programme

Grundsatz 5: Neue Lehr- und Lernformen

- III.1. Kernprozesse – Lehre und Weiterbildung
 - III.1.2 Anzahl der eingerichteten Studien (nach Studienart, Studienform)
[die Einteilung der Studienform in Präsenz-Studien / blenden-learning-Studien / Fernstudien ist auf Basis des Curriculums (Anzahl ECTS) nach dem Überwiegensprinzip (über 50%) vorzunehmen]
 - III.1.12 Aufwendungen für Projekte im Lehrbereich in Euro

3. Selbstbeschreibung von Studienprogrammen

Nicht nur die Universität als Ganzes, oder die einzelne Fakultät, sondern auch jedes Studienprogramm benötigt ein eigenes Profil und strategische Handlungsfähigkeit. Um ein Studienprogramm als eigenständige Einheit in den Blick zu bekommen, ist es hilfreich eine gute Selbstbeschreibung zu erarbeiten. Eine solche Selbstbeschreibung dient vor allem der internen Verständigung zur laufenden Planung und kontinuierlichen Verbesserung von Studienprogrammen.

In sehr groben Zügen bietet schon das Curriculum (auf Basis des jeweiligen Mustercurriculums für [Bachelor-](#) bzw. [Masterstudium](#)) eine Form der Selbstbeschreibung, in dem etwa allgemeine Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen, sowie die Modularisierung eines Studienprogramms angegeben sind, soweit dies für die Genehmigung durch den Senat notwendig ist. Das genehmigte Curriculum kann daher als Rahmenregelung verstanden werden, die im Alltag noch ausgelegt und mit konkreteren Details befüllt werden muss. Zur Durchführung eines Studienprogramms ist es etwa notwendig, die im Regelfall eher allgemein formulierten Studienziele noch genauer zu explizieren und nachzuschärfen, oder die grobe Strukturierung durch Module und Lehrveranstaltungstypen in konsistente Lehr-/Lernkonzepte zu übersetzen. Zusätzlich sollte eine umfassende Selbstbeschreibung auch extracurriculare Elemente thematisieren, wie zur Verfügung stehende Ressourcen und die Arbeitsorganisation innerhalb des Studienprogramms, um auch diese Elemente in die Planung und Gestaltung des Studienprogramms einbeziehen zu können.

Die hier vorgeschlagene Strukturierung zur Selbstbeschreibung von Studienprogrammen orientiert sich an internationalen Beispielen⁷⁶, wie sie etwa auch im Zusammenhang mit Akkreditierungsverfahren üblich sind. Um ein Studienprogramm nicht nur als Ansammlung von Lehrveranstaltungen, sondern als kohärentes Gesamtprodukt gestalten und durchführen zu können, beinhalten solche Selbstbeschreibungen

- die Ziele und die Positionierung des Studiengangs,
- Lehr-/Lernkonzepte und Verfahren der Leistungsüberprüfung,
- das zur Verfügung stehende Personal und die benötigte Infrastruktur,
- eine Darstellung der internen Organisation,
- sowie der Verfahren zu Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität.

1. Ziele

Für jedes Programmteam ist es von zentraler Bedeutung, klare, sinnvolle und valide Ziele für das gemeinsame Studienprogramm zu erarbeiten. In den Arbeitsgrundlagen der Universität Wien werden Studienziele, Kompetenzen und Lernergebnisse (Learning Outcomes) gleichgesetzt und festgelegt, dass sie im Qualifikationsprofil zu definieren sind. Damit rücken diejenigen Fähigkeiten in den Mittelpunkt, die AbsolventInnen im Verlauf ihres Studiums erwerben.

Um jedoch sinnvoll definieren zu können, welche Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen vermittelt werden können und sollen, ist es zuvor notwendig, die generellen Aufgaben und die Positionierung des Studienprogramms im Kontext seiner organisatorischen Verankerung und seiner relevanten Umwelten zu beschreiben.

Positionierung des Studienprogramms

Derzeit sind an den 15 Fakultäten und 3 Zentren der Universität Wien 35 Studienprogrammleitungen angesiedelt, die im März 2008 insgesamt 34 Diplomstudien, 26 Bachelor- und 47 Masterstudien, Lehramtsstudien in 24 Unterrichtsfächern, sowie Doktoratsstudien und Universitätslehrgänge organisierten⁷⁷, wobei sich diese Zahlen in ständiger Veränderung befinden, da sich Fakultäten und Zentren sehr stark bezüglich ihrer Profile in Forschung und Lehre laufend weiterentwickeln.

Die Verortung des Studienprogramms im Forschungs- und Lehrprofil der Organisation, sowie im regionalen und im internationalen Hochschulraum ist Vorbereitung dafür, um das Studienprogramm auch in seinem fachspezifischen, gesellschaftlichen und sozioökonomischen Kontext zu begründen und darzulegen, warum es wichtig ist, das konkrete Studienprogramm an der Universität Wien anzubieten. Ergebnis dieser Überlegungen kann etwa ein generelles Mission Statement sein, das die Kernaufgaben

⁷⁶ Etwa [QAA](#) oder [ACQUIN](#)

⁷⁷ [Entwicklungsplan 2012](#), S. 10

des Studienprogramms in seiner Umwelt definiert, etwa auf Basis wissenschaftlicher, strategischer, studienorganisatorischer oder gesellschaftlicher Überlegungen.

Entwicklungsplan und externe Richtlinien

Ein wichtiger Schritt zur Zieldefinition für ein Studienprogramm liegt in der Bezugnahme auf den Entwicklungsplan und auf die darin festgehaltenen leitenden Grundsätze für die Lehre der Universität Wien, die im vorangegangenen Kapitel näher beschrieben wurden:

- Forschungsgeleitete Lehre
- Employability
- Studierbarkeit und Studierendenorientierung
- Internationalisierung und regionale Abstimmung
- Neue Lehr- und Lernformen

Die Studienprogramme sind gefordert, sich aus ihrem disziplinären Hintergrund heraus entsprechende Positionen zu erarbeiten und darauf aufbauend sowohl die angestrebten Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen, als auch die zur Umsetzung notwendigen Lehr-/Lernkonzepte zu entwickeln. Hinweise zum Verständnis der leitenden Grundsätze und Vorschläge zur Berücksichtigung dieser Grundsätze in den Studienzielen und in Lehr-Lernkonzepten wurden im 2. Kapitel gegeben.

Darüber hinaus kann es aber auch externe Richtlinien geben, an denen sich ein spezifisches Studienprogramm orientiert, etwa an Vorgaben für reglementierte Berufe, oder an internationale Konventionen in einem Fach.

Zielgruppen und Nachfrage

Zentral für die Zielsetzungen eines Studienprogramms ist die Definition seiner Zielgruppen, etwa nach Gesichtspunkten wie der vorausgesetzten Vorbildung (Bildungsabschlüsse, Möglichkeiten der Anrechnung, Vorerfahrungen), dem zu spezifizierenden Einzugsgebiet (regional, überregional, international), oder sozialen Gesichtspunkten (Geschlecht und Familienstand, mögliche begleitende Erwerbstätigkeit, etc.).

Besonders relevant sind auch Überlegungen zur quantitativen Nachfrage, Verweildauer und gegebenen bzw. angestrebten Erfolgsquoten von Studierenden, da sie auch als Indikatoren der [Wissensbilanz-Verordnung](#) aufgeführt sind:

- III.1. Kernprozesse – Lehre und Weiterbildung
 - III.1.3 Durchschnittliche Studiendauer in Semestern
 - III.1.4 Erfolgsquote ordentlicher Studierender in Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudien
 - III.1.5 Anzahl der Studierenden
 - III.1.6 Prüfungsaktive ordentliche Studierende innerhalb der vorgesehenen Studiendauer laut Curriculum zuzüglich Toleranzsemester in Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudien
 - III.1.7 Anzahl der ordentlichen Studien
- IV.1 Output und Wirkung der Kernprozesse – Lehre und Weiterbildung
 - IV.1.1 Anzahl der Studienabschlüsse
 - IV.1.2 Anzahl der Studienabschlüsse mit geförderttem Auslandsaufenthalt während des Studiums
 - IV.1.3 Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, die an Weiterbildungsangeboten der Universität teilnehmen
 - IV.1.4 Anzahl der Studienabschlüsse innerhalb der vorgesehenen Studiendauer laut Curriculum zuzüglich Toleranzsemester

Beschäftigungsfelder und Bedarf an AbsolventInnen

Zu den Zieldefinitionen jedes Studienprogramms gehört es auch, Überlegungen zu den möglichen Beschäftigungsfeldern und dem Bedarf an AbsolventInnen anzustellen. Auch hier unterscheiden sich Studienprogramme sehr stark, da manche für klar abgegrenzte Berufsbilder vorbereiten können, während anderen eher breit gefächerte Beschäftigungsfelder und diffuse Arbeitsmärkten gegenüber stehen. Darüber Klarheit zu bekommen hilft einerseits in der Planung und andererseits in der Kommunikation gegenüber Studieninteressierten.

Für die Analyse von Beschäftigungsfeldern ist es hilfreich, Studierende, Arbeitgeber und Alumni in die Beratungen einzubeziehen.

Qualifikationsprofil der AbsolventInnen

Die vorangegangenen Überlegungen sind Voraussetzung dafür, um ein valides Qualifikationsprofil für AbsolventInnen erstellen zu können.

„Sämtliche Studienziele eines Studienprogramms legen das im UG 2002 vorgesehene Qualifikationsprofil fest. Die im Studienprogramm jeweils angebotenen Lehrveranstaltungen orientieren sich am Erreichen der im Studienplan formulierten Studienziele.“⁷⁸

„Studienziele beschreiben zu erwerbende Kompetenzen als zu erwartendes Ergebnis eines Lernprozesses („Learning Outcomes“) und sind für das Curriculum eines Studienprogramms und für dessen Module zu definieren.“⁷⁹

Wie weiter vorne (in Kapitel 1) ausgeführt, bedeutet diese Orientierung an den Lernergebnissen einen paradigmatischen Wechsel in der Planung und Beschreibung von Studienprogrammen, eine grundsätzliche Verlagerung der Aufmerksamkeit vom Input auf den Output von Lernprozessen. Damit rücken die Studierenden bzw. AbsolventInnen in den Mittelpunkt. Dieser Paradigmenwechsel entspricht einem breiten, internationalen Trend, wie er auch bei der Einführung europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen vollzogen wird.

Der Umstieg auf eine an Lernergebnissen und Kompetenzen orientierte Beschreibung von Studienzielen ist eine komplexe Aufgabe, die Curriculararbeitsgruppen und Studienprogrammteams vor große Herausforderungen stellt. In der Beratungspraxis hat es sich bewährt, wenn Curriculararbeitsgruppen und Studienprogrammteams möglichst breit angelegte Diskussionsprozesse initiieren, um die Studienziele für ein Studienprogramm zunächst selbst generisch zu entwickeln und im Team auszuverhandeln.

Zu einem späteren Zeitpunkt im Verlauf der Curriculumentwicklung und zur Nachschärfung der Studienziele bei der Weiterentwicklung von Studienprogrammen kann es hilfreich sein, auch externe Kompetenzraster heranzuziehen und/oder an internationalen Qualifikationsrahmen zu orientieren. An der Universität Wien hat sich die Unterscheidung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zur näheren Beschreibung von Lernergebnissen als praktisch erwiesen (vgl. dazu Kapitel 1).

⁷⁸ [Arbeitspapier](#), S. 7.

⁷⁹ [Arbeitspapier](#), S. 7.

2. Lehr-/Lernkonzepte und Leistungsüberprüfung

Um zu vermeiden, dass die Formulierung von Studienzielen (bzw. Lernergebnissen und Kompetenzen) reine Rhetorik bleibt, ist es für die Durchführung eines Studienprogramms notwendig, diese Ziele in Lehr-/Lernkonzepten und Konzepten der Leistungsüberprüfung entsprechend zu operationalisieren. Grundsätzlich gilt, dass zur Erreichung von Studienzielen sowohl die geeigneten Lehr-/Lernkonzepte, als auch die darauf abgestimmten Verfahren der Leistungsüberprüfung notwendig sind.

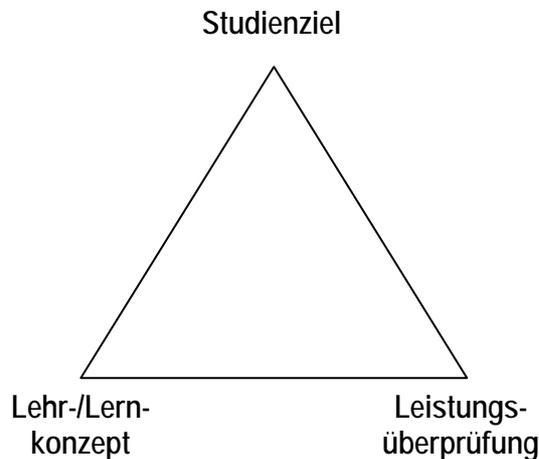


Abb. 4: Der Zusammenhang von Studienzielen, Lehr-/Lernkonzept und Formen der Leistungsüberprüfung.

Um den Aufbau von Kompetenzen verlässlich zu gewährleisten, müssen alle drei Aspekte – Studienziele, Lehr-/Lernkonzepten und Form der Leistungsüberprüfung - aufeinander abgestimmt werden.⁸⁰ Das bedeutet nicht, dass ein Studienziel jeweils nur mit einem einzigen Lehr-/Lernkonzept erreicht, und mit nur einer einzigen Methode überprüft werden kann. Es gibt etwa durchaus Lehr-/Lernkonzepte, die gleichzeitig den Aufbau verschiedener Kompetenzen unterstützen können, ebenso wie eine Kompetenz mit verschiedenen Methoden überprüft werden kann. Aber es geht darum, zu konkretisieren, in welcher Weise diese drei Aspekte aufeinander abgestimmt sind.

Das Spannungsverhältnis zwischen den drei Eckpunkten Studienziel, Lehr-/Lernkonzept und Form der Leistungsüberprüfung wiederholt sich auf den Ebenen Studienprogramm, Modul und Lehrveranstaltung, jeweils mit zunehmender Konkrettheit.

So stellt etwa schon die Art der gewählten Modularisierung und Strukturierung des Curriculums ein (sehr grobes) Lehr-/Lernkonzept auf der Ebene des Studienprogramms dar, da sie auf Annahmen darüber beruhen, was als „thematisch und didaktisch sinnvolle Einheiten des Studiums“⁸¹ angesehen werden kann und wie diese Einheiten am besten miteinander verbunden werden (z.B. sequentiell, offener Lernweg, etc.). Ähnliches gilt auf der Ebene der Module für die Umsetzung der dort festgehaltenen, detaillierteren Studienziele in einer bestimmten Zusammensetzung an Lehrveranstaltungen.

Neben der Modularisierung werden in der Curricularentwicklung noch andere Vorentscheidungen getroffen, die großen Einfluss auf das Verhältnis zwischen Studienziel, Lehr-/Lernkonzept und Form der Leistungsüberprüfung haben. Besonders sind hier die Festlegung der Lehrveranstaltungstypologie⁸² und die Beschreibung der Prüfungsordnung im Curriculum zu nennen.

Sowohl die Modularisierung des Curriculums, als auch die Lehrveranstaltungs-Typologie und die Prüfungsordnung sind grobe Vorgaben für die Umsetzung von Studienzielen in Lehr-/Lernkonzepten und ihre Validierung durch Leistungsüberprüfung. Deshalb sollten schon Curricular-Arbeitsgruppen dar-

⁸⁰ Um ein Beispiel zu nennen, etwa anhand eines Studienziels „theoriegestützte Problemlösungskompetenz“: wie (mit welchem Lehr-/Lernkonzept) kann diese Kompetenz aufgebaut werden und woran (mit welcher Form der Leistungsüberprüfung) erkennt man, dass diese Kompetenz bei Studierenden / AbsolventInnen vorhanden ist.

⁸¹ [Satzungsteil „Studienrecht“](#), § 2 (1)

⁸² Vgl. die [Lehrveranstaltungstypologie](#) des Bologna Büros.

auf achten, dass diese instrumentellen Vorgaben den Aufbau und die Überprüfung der im Qualifikationsprofil definierten Kompetenzen möglichst effizient ermöglichen. Zum anderen sind Studienprogrammteams in der Durchführung von Studienprogrammen gefordert, diese groben Vorgaben noch zu verfeinern und weiter ausgestalten, etwa durch die Entwicklung curricularer eLearning Stränge.

Studienprogramm

Eine Möglichkeit, die Studienziele („Learning Outcomes“) eines Studienprogramms zusammenzufassen und sie mit Lehr-/Lernkonzepten, bzw. Formen der Leistungsüberprüfung zu verknüpfen bzw. abzugleichen, besteht in einem tabellarischen Überblick. Schon auf dieser allgemeinen Ebene erlaubt eine solche Darstellung, das Verhältnis von Studienzielen, Lehr-/Lernkonzepten und Formen der Leistungsüberprüfung zu analysieren.

Tab. 1: Studienziele und ihre Umsetzung ⁸³		
Studienziel	Lehr-/Lernkonzept	Leistungsüberprüfung
A. Fachliche Kompetenzen		
A1 (z.B. Wissen und Verständnis)	A1 wird durch Vorlesungen und Selbststudium vermittelt; ‚Kanon‘ an curricularer Pflichtliteratur und curricularer Content Pool bereitgestellt	A1 wird schriftlich, entweder laufend oder am Ende des Semesters überprüft
A2 (z.B. fachliche Methoden und Fertigkeiten)	A2 wird v.a. in angeleiteten Übungen sowie in Kleingruppenarbeit angeeignet	A2 dokumentierte Durchführung von Experimenten ...
A3 ...		
Ax		
B. Überfachliche Kompetenzen		
B1 (z.B. Teamfähigkeit und kooperative Wissenskonstruktion)	B1 Gelegenheiten zur Teamarbeit, v.a. durch den Aufbau von Learning Communities und Peer Mentoring	B 1 Verhalten in der Gruppe, differenzierte wechselseitige Bewertung, etc.
B2 (z.B. Wissenschaftliches Schreiben)	B2 wird durch die Übung in verschiedenen Textformen (Seminararbeiten, Reviews, Präsentationen, etc.) im Verlauf des gesamten Studiums eingeübt)	B2 wird als Teil der Note von Seminararbeiten bewertet, spätestens aber im Rahmen der Abschlussarbeit; Abschlussarbeiten müssen online veröffentlicht werden
B3 (z.B. Selbstmanagement und Study Skills)	B3 wird unter anderem durch den Einsatz individueller ePortfolios gefördert	
Bx ...		

Eine tabellarische Darstellung von Studienzielen ermöglicht es in weiterer Folge auch, eine Übersicht herzustellen, welche Kompetenzen an welchen Stellen im Studium vermittelt werden. Üblicherweise geschieht dies im Kontext der Curricularentwicklung, kann aber auch in der Durchführungsphase sinnvoll sein, um ein Studienprogramm weiterzuentwickeln und die Studienziele weiter zu explizieren. Eine solche Darstellung verdeutlicht, dass die Entwicklung vieler überfachlicher Kompetenzen (etwa: die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben in Vorbereitung für Bachelor- oder Masterarbeiten) quer zu den meist eher fachlich orientierten Modulen liegt, und nicht nur punktuell in einzelnen Lehr-

⁸³ Die Darstellung ist angelehnt an das Dokument der QAA (2006) [Guidelines for preparing programme specifications](#).

veranstaltungen und Modulen stattfindet, sondern kontinuierlich über den Verlauf eines Studiums hinweg aufgebaut werden müssen.

Tab. 2: Studienziele des Curriculums, zugeordnet zu Modulen				
Studienziele Curriculum	Studienziele Modul 1	Studienziele Modul 2	Studienziele Modul ...	Studienziele Modul n
A. Fachliche Kompetenzen				
A.i. Fachwissen				
A.i.1	X	X		
A.i.2	X		X	
A. ii. Methoden				
A. ii.1			X	X
A. ii.2	X			X
A.ii.3				
B. Überfachliche Kompetenzen				
B.1		X	X	
B.2				X

Modul

Da das Qualifikationsprofil eines Studienprogramms von einem Programmteam gemeinsam getragen und verantwortet werden muss, sollte es Orientierung für Lehrende bieten und umsetzbar sein, gleichzeitig aber auch flexibel genug, dass Lehrende ihre akademische Freiheiten wahrnehmend auch in der Lehre kreativ und innovativ tätig sein können.

Natürlich wäre es möglich, diese Koordination direkt zwischen diesen beiden Ebenen stattfinden zu lassen, so dass sich Lehrende in ihren Zieldefinitionen nur auf die sehr allgemeinen Ziele des Curriculums beziehen. Da aber Curricula nicht nur in Lehrveranstaltungen, sondern auch in größere Einheiten, nämlich Module, gegliedert sind, kann es sinnvoll sein, die Zieldefinition von Lehrveranstaltungen nicht (nur) im Kontext des Curriculums, sondern (auch) im Kontext des spezifischen Moduls zu beschreiben. Als eine mögliche Modulbeschreibung (über die Erfassung im i3v hinaus) bietet sich die folgende Tabelle an:

Tab. 3: Beschreibung Einzelmodul	
Nummer / Code	
Bezeichnung (Name des Moduls)	Mustermodul Modulmuster
ECTS Umfang	Möglichst 5, 10, 15
Anbietende Einheit/en	

Status im jeweiligen Curriculum	Pflichtmodul (PM) / Alternatives Pflichtmodul (APM) / Wahlmodul (WM) / Bachelormodul (BM)
Lage im Curriculum	z.B. 3. und/oder 4. Semester
Teilnahmevoraussetzungen	z.B. STEP abgeschlossen
Beitrag zu nachfolgenden Modulen	z.B. Voraussetzung für Module PM 7 + APM 2
Gemeinsame Ressourcen, Basisliteratur	z.B. digitale Inhalte, gemeinsame Basisliteratur für das Modul
TeilnehmerInnen	z.B. Studierende aller Fakultäten, besonders geeignet für Teilzeitstudierende
Studienziele	
Modulstruktur (Lehr-/Lernkonzept auf Modulebene)	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. wählbare LVs • z.B. andere Formate: Selbststudium, Praktikum, Projekt
Anmeldung	z.B. mit / ohne Anmeldung, Anmeldung nur zur Prüfung, Anmeldung auf der Ebene einzelner LVs
Dauer	z.B. 1 oder 2 Semester
Frequenz	wie oft angeboten (z.B. jedes Wintersemester)
Prüfungsmodalitäten	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Prüfungsebene</u>: z.B. kombinierte Modulprüfung, Sammlung von Zeugnissen, etc. • <u>Prüfungsart</u>: z.B. mündlich, schriftlich, Seminararbeit, Praktikumsbericht, Portfolio, etc.
Sonstige Informationen	

Lehrveranstaltungen

Für die Gestaltung von Lehr-/Lernkonzepten innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen ist es eine wesentliche Rahmenvorgabe, ob die Lehrveranstaltung als prüfungsimmanent eingestuft ist, ob Vorkenntnisse vorausgesetzt werden, und welchem Lehrveranstaltungstyp sie zugeordnet ist.⁸⁴

Prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen sind solche, in denen die Beurteilung auf Grund mehrerer, während der Lehrveranstaltung erbrachter Leistungen der Studierenden erfolgt und diese Teilleistungen in Summe für die Benotung ausschlaggebend sind. In der Vergangenheit waren solche Lehrveranstaltungen an die regelmäßige physische Anwesenheit von Studierenden im Unterricht gebunden, durch den Einsatz neuer Medien sind aber auch Formen der kontinuierlicher Mitarbeit und/oder der Leistungsüberprüfungen denkbar, die unabhängig von einem spezifischen Ort oder Zeitpunkt stattfinden können. Die Beurteilung der in nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalte und Kompetenzen kann in Lehrveranstaltungs- oder Modulprüfungen stattfinden, wobei freiwillig erbrachte Teilleistungen die Endnote positiv beeinflussen können. Nicht-prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen, d.h. Lehrveranstaltungen mit hoher Teilungsziffer, prägen die Studieneingangsphase und große Teile der meisten Bachelorstudien. Sie stellen in der didaktischen Gestaltung des begleiteten Selbststudiums eine besondere Herausforderung dar.

⁸⁴ Vgl. [Satzungsteil „Studienrecht“](#), sowie Mustercurricula für [Bachelor-](#) und [Masterstudium](#).

Jedes Curriculum enthält eine Einteilung der Lehrveranstaltungen in verschiedene Typen, über die von der jeweiligen Curriculararbeitsgruppe entschieden wird. Auch wenn es gewisse Traditionen geben kann, welchem Lehrveranstaltungstyp Teilnahmebeschränkungen oder bestimmte Gruppengrößen (Stichwort: Teilungszahl) zugerechnet werden, so definiert zumindest die Studienrechtliche Satzung diesbezüglich keinen Automatismus. Es ist also beispielsweise vorstellbar, Blended Learning Lehrveranstaltungen so zu konzipieren, dass sie zwar ohne Zugangsbeschränkung auskommen, aber Leistungen von Studierenden in mehreren Teilschritten im Verlauf des Semesters überprüft werden.

Über die sehr grobe und formale Typisierung der gesamten Lehrveranstaltung und die Mindestanforderungen des Gesetzgebers⁸⁵ und der Satzung⁸⁶ hinaus empfiehlt es sich auch hier, stärker die Position der Studierenden einzunehmen und etwas detaillierter zu beschreiben, welche Form der Lernaktivität von ihnen im Rahmen der Lehrveranstaltung erwartet wird (etwa den Besuch von Vorlesungen, die aktive Mitarbeit in Seminardiskussionen, die Beteiligung an Gruppenarbeiten in wechselnden Konstellationen, das Verfassen schriftlicher Arbeiten, selbständiges Lernen, etc.) und die darauf abgestimmten Formen der Leistungsüberprüfung zu definieren (etwa mündliche/schriftliche Prüfung, Tests im Verlauf der Lehrveranstaltung, Beurteilung der Beiträge zu prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen, persönliche Portfolios, schriftliche Berichte, Präsentationen, Haus- und Abschlussarbeiten, etc.) Für die Berechnung der für eine Lehrveranstaltung zu vergebenden ECTS Punkte müssen diese studentischen Aktivitäten auch einer zeitlichen Abschätzung (Student Workload) unterzogen werden. Diese Beschreibungen können im Online-Vorlesungsverzeichnis unter Methode veröffentlicht werden.

3. Modularisierung und Strukturierung

ECTS

ECTS (European Credit Transfer System) Anrechnungspunkte definieren die quantitative Maßeinheit, mit der der Umfang oder das Lernvolumen von Studienprogrammen, Modulen und Lehrveranstaltungen beschrieben werden kann. In Österreich beschreiben 60 ECTS Punkte á 25 Arbeitsstunden⁸⁷ die Arbeitsbelastung von insgesamt 1500 Stunden für einen durchschnittlichen Studierenden in einem Studienjahr. Es ist zu berücksichtigen, dass eine vollständige Kalkulation des Lernvolumens (des ‚Workloads‘) nicht nur die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen, sondern auch die Zeit für individuelles Lernen, für Übungen und Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitung, Recherchen, etc. beinhalten muss. Das ursprüngliche Ziel von ECTS, nämlich die Schaffung einer gemeinsamen Maßeinheit (oder ‚Währung‘) zur quantitativen Beschreibung von Lehrangeboten, um den internationalen Vergleich, den Austausch und die Anrechnung von Studienleistungen zu erleichtern,⁸⁸ wurde auf diese Weise um ein zweites Ziel ergänzt, nämlich den Wechsel von einer Lehrenden- zu einer Studierenden-zentrierten Beschreibung von Lehrangeboten.

Natürlich wäre es verlockend, einfache Algorithmen zu verwenden, um verschiedenen Lehrveranstaltungstypen eine vorgegebene Anzahl an ECTS Anrechnungspunkten zuzuweisen, etwa auf Basis zugrunde liegender Semesterwochenstunden an Lehrbelastung. Es besteht auch die Versuchung, ECTS Punkte besonders großzügig zu kalkulieren, um den Grundsatz der Kostenneutralität bei der Umstellung auf die neuen Curricula möglichst einfach zu erfüllen. Doch so verständlich die Versuchung der administrativen und/oder ökonomischen Arbeitserleichterung auch ist, so birgt die Verwendung starrer Umrechnungsschlüssel und/oder die inflationäre Vergabe von ECTS Punkten doch die Gefahr, die Grundidee von ECTS zu untergraben, nämlich die Orientierung an der tatsächlichen Arbeitsbelastung von Studierenden zu.

Bei der Planung einer Lehrveranstaltung (oder eines Moduls) gehen Lehrende in der Regel von einer vorgegebenen Menge an ECTS Anrechnungspunkten und – davon abgeleitet – einem zu verwendenden Zeitbudget aus. Diese Zeit kann nun anteilmäßig auf die verschiedenen, im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung geplanten Lehr-/Lernaktivitäten (etwa Präsenz in der Lehrveranstaltung, Vorbereitung einer Präsentation, Verfassen einer Seminararbeit, etc.) aufgeteilt werden. Anhand von sys-

⁸⁵ [UG 2002](#), § 59 (3) 6, Verpflichtung von LV-Leitern, zu Beginn über Ziele, Inhalte Methoden und Beurteilungskriterien einer Lehrveranstaltung zu informieren.

⁸⁶ [Satzungsteil „Studienrecht“](#), § 4 (2)

⁸⁷ [UG 2002](#), § 51 (2) 26. Im Europäischen Kontext gibt es eine Variationsbreite von 25-30 Stunden pro ECTS Punkt, bzw. von 1500-1800 Arbeitsstunden für ein volles Studienjahr.

⁸⁸ [ECTS an der Universität Wien](#)

tematisch eingeholten Rückmeldungen der Studierenden kann erhoben werden, ob der veranschlagte Zeitbedarf dem tatsächlich benötigten Arbeitsaufwand entspricht. Sollte es zu deutlichen Abweichungen kommen, kann für den nächsten Durchgang der Lehrveranstaltung entweder die Zahl der ECTS Anrechnungspunkte, oder die Art und die Zusammensetzung der Lehr-/Lernaktivitäten verändert werden.⁸⁹

Am Beispiel eines Proseminars mit zwei Semesterwochenstunden Kontaktzeit können einem/r Studierenden etwa folgende Leistungen abverlangt werden: die Anwesenheit in der Lehrveranstaltung, ein Referat, eine schriftliche Proseminararbeit, die Teilnahme an Diskussionen in der elektronischen Lehrplattform und das Lesen von Texten. Die erste Vergabe von ECTS Punkten basiert notwendigerweise auf der Schätzung des durchschnittlichen Arbeitsaufwands.

Tab. 4: Exemplarische Schätzung der studentischen Arbeitsbelastung für ein Proseminar		
Tätigkeit	Geschätzter Aufwand	Stunden
Anwesenheit	15 Präsenztermine = 15 x 1,5 Std.	22,5
Referat	2-3 Texte lesen und ausarbeiten = 8 Std. Inhaltlich strukturieren, Präsentation erstellen = 6,5 Std.	14,5
Schriftliche Proseminararbeit	Zusätzliche Texte recherchieren, lesen = 20 Std. Struktur und Entwurf = 10 Std. Schreiben = 20 Std.	50,0
Diskussion in der Lernplattform	5 x Texte von KollegInnen lesen = 5 Std. 5 x schriftliche Rückmeldungen verfassen = 5 Std.	10
Summe		97
97/25 (pro ECTS Punkt) = 3,88 → 4 ECTS		

Um die Validität einer solchen Schätzung zu überprüfen, empfiehlt es sich, Studierende Zeitaufzeichnungen führen zu lassen, oder sie im laufenden Semester regelmäßig zu ihrem tatsächlichen Arbeitsaufwand zu befragen, um gegebenenfalls Anpassungen in Bezug auf die vergebenen ECTS Punkte oder die zu erbringenden Leistungen vornehmen zu können.

Modularisierung

Curricula an der Universität Wien sind durch ihre Modularisierung gekennzeichnet. Im Idealfall fasst ein Modul Studienleistungen im Umfang von (in 5er Schritten) 5-15 ECTS-Anrechnungspunkten zu didaktisch sinnvollen Einheiten zusammen, die gemeinsame Studienziele verfolgen und in 1 bis maximal 2 Semestern absolviert werden können. Es können die folgenden Modularten unterschieden werden: Pflichtmodule, die von allen Studierenden eines Studienprogramms zu absolvieren sind, alternative Pflichtmodule für Studiengänge mit alternativen, einander ausschließenden Studienverläufen, Wahlmodule zur individuellen Schwerpunktsetzung und Bachelormodule mit Lehrveranstaltungen, in deren Rahmen Bachelorarbeiten verfasst bzw. betreut werden können. Module können zu größeren Modulgruppen zusammengefasst werden.⁹⁰

Strukturierung

Empfehlungen für die Strukturierung von Studienprogrammen und Modulen (z.B. Studieneingangsphase, Erweiterungscurriculum) wurden von der Curricularkommission ausgearbeitet.⁹¹ Bachelorstudien umfassen demnach 180 ECTS-Anrechnungspunkte, Masterstudien mindestens 120 ECTS-Anrechnungspunkte.

⁸⁹ Vgl. [TUNING \(2006\)](#)

⁹⁰ Vgl. [Kompendium: Eckpunkte zur Curricularentwicklung](#)

⁹¹ Vgl. Projektgruppe Europäische Studienarchitektur (2006) [Arbeitspapier zur Umsetzung der europäischen Studienarchitektur an der Universität Wien](#); sowie [Kompendium: Eckpunkte zur Curricularentwicklung](#)

Die Modularisierung als curriculares Gestaltungsprinzip wirkt sich auch auf die Konzeption von Lernwegen im Rahmen von Bologna-konformen Curricula aus. Gänzlich frei angeordnete Module bieten die größten Gestaltungsfreiräume für Studierende und damit viele Möglichkeiten für individuelle Lernwege, aber auch für die Zusammenstellung inter- und transdisziplinärer Studiengänge und eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Studienprogrammen (Stichwort: horizontale Mobilität, wie sie im Entwicklungsplan gefordert wird).

Allerdings kann diese Wahlfreiheit auch in Beliebigkeit umschlagen, wenn kein ‚roter Faden‘ durch ein Curriculum vorgegeben ist, und auch die Steuerungsmöglichkeiten durch das Programmteam, bzw. die Studienprogrammleitung reduzieren. Zu den Steuerungsmöglichkeiten gehört etwa die Definition des Status von Modulen (Pflicht-, alternatives Pflicht-, oder Wahlmodul), die optionale Zuweisung von Teilnahmevoraussetzungen zu manchen Modulen, und in weiterer Folge die Sequenzierung von Modulen.

Bei der Gestaltung eines Curriculums ist auf jeden Fall die Balance zwischen zu großen Freiheitsgraden (Beliebigkeit) und zu strenger Strukturierung (Verschulung) zu wahren.

Bachelorstudium

Bei einem Bachelorstudium ist der Gestaltung einer Studieneingangsphase (STEP) besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die STEP dient im Sinn des UG 2002 der Information und der Orientierung von StudienanfängerInnen, sowohl in Bezug auf die Charakteristik des gewählten Fachs, als auch in Hinblick auf allgemeine Fragen des Studienrechts, der Universität und ihrer Organisation, das Curriculum und sein Qualifikationsprofil, sowie Studienerfolgs- und Beschäftigungsstatistiken. Anfängertutorien sollen Studierende bei der Bewältigung der inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Anforderungen des Studiums zu unterstützen.⁹² An der Universität Wien werden gerade die Studieneingangsphasen – d.h. das erste Studienjahr - häufig mit nicht-prüfungsimmanenter Lehre durchgeführt, um den besonders starken Andrang bewältigen zu können. Eine besondere Rolle kann hier auch der Einsatz von Blended Learning Szenarien spielen.

Für Bachelorstudien an der Universität Wien stehen zwei Curricularmodelle (inklusive Untervarianten) zur Verfügung: Im Curricularmodell A wird das gesamte Studium entweder nahezu gänzlich (A1) oder zum überwiegenden Teil (A2, Major-Modell) aus einem einzigen Fach zusammengestellt. Das Curricularmodell B basiert auf der verpflichtenden Kombination von zwei Studienrichtungen im gleichen Umfang, wobei die zweite Studienrichtung auch durch Wahlfachblöcke oder freie Wahlfächer ersetzt werden kann.⁹³

Erweiterungscurricula

Als besondere Form der Flexibilisierung für Bachelorstudien wurde an der Universität Wien das Modell der [Erweiterungscurricula als curriculare Gestaltungsmöglichkeit](#) entwickelt. Erweiterungscurricula sind modularisierte „Minicurricula“ mit einem normierten Umfang von 15 oder 30 ECTS-Anrechnungspunkten, die von Studierenden gewählt werden können, um den Minor-Anteil ihres Bachelor Studiums individuell zusammenzustellen. Aus Sicht der Universität Wien werden mit den Erweiterungscurricula vier strategische Prioritäten verfolgt. Erstens sollen sie den Aufbau zusätzlicher Kompetenzen zur Steigerung der Employability fördern. Zweitens sollen sie interdisziplinäre Vernetzung fördern und den Aufbau kulturwissenschaftlicher Kompetenzen im Sinne der ‚universitas litterarum‘ vermitteln. Drittens soll mit dem Angebot von Sprach- und Kulturkompetenzen auch die Internationalisierung gefördert werden. Und viertens sollen die Erweiterungscurricula auch die Auslastung geringer nachgefragter Studienrichtungen optimieren.

Elektronische Lehradministration

Die Neustrukturierung und Modularisierung von Curricula entsprechend der europäischen Studienarchitektur schafft die Grundlage für die Überarbeitung der universitätsweiten, IT-unterstützten Administration von Studienprogrammen in Form des elektronisch unterstützten Curriculums. „Den Studierenden soll die Möglichkeit gegeben werden, ihren jeweils aktuellen Studienfortschritt abrufen zu

⁹² [UG 2002](#), § 66

⁹³ Vgl. Projektgruppe Europäische Studienarchitektur (2006) [Arbeitspapier zur Umsetzung der europäischen Studienarchitektur an der Universität Wien](#)

können; Studienprogrammleitungen erhalten Unterstützung bei Anerkennungen, indem automatisiert wird, was ohne Einschränkungen automatisierbar ist.“⁹⁴

Auf Basis der Universitätsverwaltungssoftware i3v, das Studierende, Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen erfasst, wurde ein **universitätsweites Anmeldesystem** für Lehrveranstaltungen und Prüfungen erarbeitet, das für immer mehr Studienprogramme implementiert und in seiner Funktionalität laufend weiterentwickelt wird. Die Vielfalt der Funktionalitäten (z.B. die automatisierte Voraussetzungsprüfung, oder die Darstellung des Studienfortschritts) hängt von der Datenpflege im i3v ab, und davon, wie gut das Curriculum im Anmeldesystem modelliert und abgebildet ist.

Zusätzlich zu dieser vorrangig administrativen Abbildung des Curriculum wird es künftig möglich sein, mit Unterstützung der neuen Lernplattform Fronter der Universität Wien auch curriculare oder modulare Lernräume zu schaffen.

4. Personal und Infrastruktur

Personal und Personalentwicklung

Die Lehrenden sind bei weitem die wichtigste Ressource für die Entwicklung und Durchführung von Curricula. Dass Studiengänge auf die Forschungsprofile der Fakultäten und Zentren abgestimmt werden sollen bedeutet auch, dass die jeweils beschäftigten ForscherInnen in die Lehre einbezogen werden. Der **Selbst-Evaluations-Fragebogen für Fakultäten und Zentren**, der von der Besonderen Einheit für Qualitätssicherung erstellt wurde, ist ein gutes Instrument, um anhand der Daten aus dem Data-Warehouse einen Überblick über die Personalstruktur einer Fakultät oder eines Zentrums zu gewinnen.

Gerade an Organisationseinheiten, die mehr als ein einzelnes Studienprogramm anbieten, ist es notwendig, diesen Überblick auf den jeweiligen Studienprogramm herunterzubrechen, um darstellen zu können, welche Lehrenden und welche Lehrdeputate in Summe zur Verfügung stehen.

Andererseits muss es zwischen Stellenbesetzungen und Lehrbetrieb auch Abstimmungsprozesse geben. Dabei präjudizieren Curricula keine Berufungen, sondern sind umgekehrt eher Curricula an veränderte Forschungsschwerpunkte anzupassen.⁹⁵ Gleichzeitig kann es sich aber empfehlen, für künftige Auswahlverfahren für Berufungen und Anstellungen, sowie für akademische Karriereschritte (Promotion, Habilitation) neben der Forschungs- in verstärktem Ausmaß auch die Lehrerqualität und -leistung als Beurteilungskriterium heranzuziehen.

Lehrabgeltung und Kostenkalkulation

Im Gegensatz zum Arbeitsaufwand von Studierenden, der in ECTS-Anrechnungspunkten gemessen wird, bleiben Semesterwochenstunden weiterhin die Ausgangsbasis für die Berechnung der Arbeitsbelastung von Lehrenden und damit für die Berechnung von Lehrabgeltung, bzw. die Personalkosten eines Studienprogramms. Zur Umrechnung einer Semesterwochenstunde in veranschlagte Arbeitsbelastung kann die folgende Gewichtungssystematik der Universitätenkonferenz (früher Rektorenkonferenz) herangezogen werden.⁹⁶

Tab. 5: Gewichtungssystematik für den Arbeitsaufwand von Lehrenden				
Grundlagen von Lehrveranstaltungen	Zeitaufwand pro Unterrichtseinheit (in Minuten)			Zeitaufwand pro SWS (in Stunden) Basis: 15 Veranstaltungstermine pro Semester
	Vorbereitung	Unterricht	Nachbereitung	
forschungsgeleiteter wissenschaftl. Unter-	60	45	45	37,5

⁹⁴ [Kompendium](#), S. 11.

⁹⁵ [Allgemeine Grundsätze zur Kostenneutralität](#), S. 2.

⁹⁶ bm:bwk (2006) WBV-Kennzahlen. [Arbeitspapier](#).

richt (venia Lehre)				
Erschließungsgeleiteter künstl. Unterricht ZKF (venia Lehre)	35	45	35	28,75
sonstige wissenschaftl. und künstl. Lehre (auch Praktika)	15	45	30	22,5

Am Beispiel der forschungsgeleiteten Lehre: es wird davon ausgegangen, dass für die/den Lehrenden pro einstündige Unterrichtseinheit durchschnittlich 60 Minuten Vorbereitung, 45 Minuten Unterricht und 45 Minuten Nachbereitung anfallen. Bei 15 Veranstaltungsterminen kann also insgesamt 37,5 Stunden Arbeitsaufwand für die Durchführung einer Semesterwochenstunde kalkuliert werden.

Zielsetzung des Rektorats bei der Umstellung von Diplom auf Bachelor/Master Studien ist es, diese Umstellung auf die neue Curriculararchitektur so zu gestalten, dass keine zusätzlichen Kosten entstehen, bzw. bisher bestehende Lehrstundenkontingente nicht überschritten werden. Kostenneutralität muss dabei nicht zwingend für jedes einzelne Curriculum gelten, sondern kann auch auf Gruppen von Curricula bezogen werden. Dies gilt etwa für konsekutive Studiengänge eines Fachs (Bachelor/Master/PhD), oder für Studiengänge anderer Fächer, für die Kontingente bereitgestellt und/oder von denen Kontingente bezogen werden.⁹⁷

Bei der Entwicklung eines Curriculums ist vor allem auf den Einsatz des internen Stammpersonals zu setzen, selbst wenn, unter Berücksichtigung der Kostenneutralität, auch auf externe Lehre zurückgegriffen werden kann. Um Auswirkungen auf die Finanzierung des Curriculums berechnen zu können, müssen einerseits die relevanten Abgeltungsregelungen für unterschiedliche Statusgruppen (post graduates (Säule 1), post docs (Säule 2), venia docendi, externe Lehrbeauftragte, StudienassistentInnen, TutorInnen), andererseits die entgeltmäßig unterschiedlichen Gewichtungsfaktoren für verschiedene Arten der Lehre (wissenschaftliche Lehre (LVG 1): Faktor 1, Sprachunterricht (LVG 2): Faktor 0,75, anleitende/kontrollierende Tätigkeit (LVG 3): 0,5, externe Experten (LVG 4), ehemalige UniversitätsprofessorInnen und PrivatdozentInnen (LVG 5)). Hinzuweisen ist auch die Sonderregelungen für Personen in einem aktiven öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis (BeamtInnen), deren Lehraufträge als Nebentätigkeit abzugelten sind.⁹⁸

Zusätzlich muss die zu erwartende Nachfrage durch Studierenden erhoben werden, etwa die geplante Anzahl an StudienanfängerInnen, den voraussichtlichen Drop-Out nach dem 1. und 2. Semester, die geplante Zahl an prüfungsaktiven Studierenden pro Studienjahr, die geplante Zahl an prüfungsaktiven Studierenden pro Modul, sowie die geplante Zahl an AbsolventInnen. Auf Basis dieser Einschätzungen lassen sich der Umfang und die sequenzielle Abwicklung des Lehrangebots planen, und die notwendigen Beauftragungsstunden für die Abgeltung von Lehrpersonal kalkulieren.⁹⁹

Durch den Einsatz von Blended Learning Szenarien lassen sich sowohl für einzelne Lehrveranstaltungen, als auch auf der Ebene des Moduls oder Studienprogramms neue Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Der gezielte Einsatz von Blended Learning Arrangements kann es Lehrenden etwa ermöglichen, Teile ihrer Präsenzeinheiten¹⁰⁰ durch Online-Betreuung zu ersetzen, und/oder Studierenden zeitlich unabhängige Arbeitsformen anzubieten. Auf der Ebene des Moduls oder Studienprogramms, aber auch bei der Durchführung von Großlehrveranstaltungen sind neue Formen der Arbeitsteiligkeit vorstellbar, die es ermöglichen, dass besonders erfahrene wissenschaftliche MitarbeiterInnen eher konzeptive und supervidierende Tätigkeiten ausüben und sie gleichzeitig durch StudienassistentInnen oder TutorInnen von Routinetätigkeiten entlastet werden.¹⁰¹ Unter der Vorgabe der Kostenneutralität erfordern solche Formen der arbeitsteiligen Bereitstellung von Lehrveranstaltungen allerdings genauere Absprachen über die Arbeitsaufwände der beteiligten Personen.

⁹⁷ [Festlegung von allgemeinen Grundsätzen der Kostenneutralität von Curricula](#)

⁹⁸ Vgl. [Informationen zur Lehre](#), sowie [Checkliste zur Berechnung der Bologna-Curricula](#)

⁹⁹ Vgl. [Checkliste zur Berechnung der Bologna-Curricula](#), sowie [Beispielhafter Auszug einer Berechnung der Curricula](#)

¹⁰⁰ Nach derzeitiger Empfehlung des Rektorats können bis zu 4 von 15 Unterrichtseinheiten ausfallen, wenn Blended-Learning Szenarien eingesetzt werden.

¹⁰¹ Vgl. etwa Twigg [2000](#), [2003](#)

Sachmittel

Neben dem Personalaufwand sind auch Sachmittel für die Gestaltung von Curricula zu berücksichtigen. Traditionell handelt es sich dabei vor allem um Hörsäle, Laborausstattung und Fachliteratur, zunehmend wichtiger werden aber auch Investitionen in IKT, wie etwa in Computerausstattung, Software. Seit 2004 werden eLearning-Schwerpunktprojekte auch als Investitionsvorhaben durchgeführt (2004 und 2005 im Rahmen von Ausschreibungen des Rektorats).

Große Bedeutung im Umgang mit eigenen oder fremden elektronischen Materialien sind logistische und rechtliche Regelungen. Sobald Materialien im Internet öffentlich oder einem geschlossenen Benutzerkreis zur Verfügung gestellt werden, ist es notwendig, den Umgang mit diesen elektronischen Materialien auch rechtlich zu regeln, bzw. schon vorhandene Regelungen zu berücksichtigen. Zwei wesentliche Rechtsmaterien in diesem Zusammenhang sind das Urheberrecht und das Nutzungs- bzw. Verwertungsrecht.

Das nicht übertragbare Urheberrecht bezieht sich auf die Zuordnung der Urheberschaft von geistigen Werken. Die Urheberschaft kann etwa durch die Nennung der Autoren eines Werkes beansprucht und kenntlich gemacht werden. Es ist lang geübte wissenschaftliche Praxis, beim Verweis auf andere Werke auch deren Autoren zu nennen.

Im Gegensatz zum Urheberrecht ist das Werknutzungsrecht auch übertragbar. Es regelt, wer unter welchen Bedingungen ein bestimmtes Werk (z.B. elektronische Lehr-/Lernunterlagen) zu welchen Bedingungen nutzen darf.

Universitätsweite Richtlinien zur Regelung von Urheber- und Werknutzungsrechten befinden sich gegenwärtig erst in Ausarbeitung. Ein möglicher Weg kann in der Anwendung der Regelung aus der Ausschreibung von eLearning-Schwerpunktprojekten 2005 sein. Die Regelung sieht vor, dass für elektronische Lehr-/Lernmaterialien, die von den ProjektnehmerInnen erstellt wurden, eine doppelte Werknutzung eingeräumt wird, die sowohl der Universität, als auch den UrheberInnen die uneingeschränkte Weiterverwendung der Materialien einräumt. Nach innen (im Verhältnis Universität/MitarbeiterIn) kann diese doppelte Werknutzung durch schriftliche Vereinbarungen geregelt werden. Nach außen empfiehlt sich die Absicherung von Urheberschaft und Werknutzungsrecht durch eine Creative Commons Lizenz¹⁰².

5. Organisation und Außenbezug

Organisation

Wie schon in Kapitel 1 ausführlicher dargestellt, verfügt jedes Studienprogramm über verschiedene, spezialisierte Funktionsträger und Zuständigkeiten. Dazu gehört etwa die Studienprogrammleitung¹⁰³, die der Fachaufsicht des Vizerektorats für Studierende und Weiterbildung untersteht. Für jede Fakultät und jedes Zentrum wurden fakultäre StudienServiceCenter eingerichtet, die der Unterstützung der jeweiligen Studienprogrammleitungen und als Anlaufstelle für Studierende in studienrechtlichen Fragen dienen sollen. Zur laufenden Beobachtung und Optimierung der Studienorganisation ist der Studienprogrammleitung außerdem die Studienkonferenz als Beratungsorgan zur Seite gestellt. Die im Anlassfall zusammengestellte Curriculararbeitsgruppe erarbeitet neue Curricula. Zusätzlich wurden den Fakultäten und Zentren im Rahmen des eBologna Projekts fakultäre eLearning Beauftragte ernannt, deren Aufgabe v.a. in der curricularen Integration von eLearning besteht. StudienassistentInnen, Fach- und eTutorInnen, sowie ProjektmitarbeiterInnen in eLearning Schwerpunktprojekten sind ebenfalls in den Lehrbetrieb eingebunden.

¹⁰² <http://creativecommons.org>

¹⁰³ Pro Fakultät kann es zwischen 1 und bis zu 8 StudienprogrammleiterInnen geben, abhängig von der Zahl der Studienprogramme. Insgesamt gibt es an der Universität Wien 35 Studienprogrammleitungen.

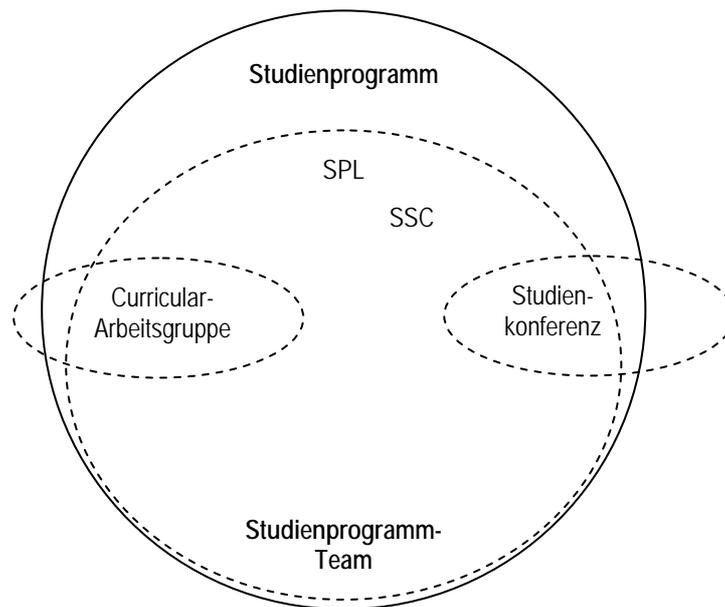


Abb. 5: Funktionen und Zuständigkeiten innerhalb eines Studienprogramms

Anhand dieser Darstellung wird deutlich, dass sich eine Zunahme an spezialisierten Funktionen abzeichnet, deren TrägerInnen sich abstimmen müssen. Waren in der Vergangenheit Lehrende vielfach EinzelkämpferInnen, die in Bezug auf ihre eigenen Lehrveranstaltungen alle die gleichen Aufgaben wahrnehmen mussten, so erfordert der Blick auf das Studienprogramm zunehmend mehr Koordination und Teamarbeit, um Kohärenz für das gesamte Programm herstellen zu können. Aus diesem Grund ist es auch wichtig, den Blick auf die Personengruppe zu richten, die in ihrer Gesamtheit für die Durchführung eines Studienprogramms zuständig ist, das Studienprogrammteam.

Die Zusammenarbeit im Studienprogrammteam muss das Spannungsfeld zwischen gemeinsamer Verpflichtung für das Studienprogramm und der notwendigen Autonomie des/der einzelnen Lehrenden fruchtbar nutzen. Denn einerseits sind Studienprogramme dazu verpflichtet, in ihren Curricula Qualifikationsprofile¹⁰⁴ (mit Studienzielen, Lernergebnissen und Kompetenzen) festzulegen, andererseits sind Lehrende dazu aufgefordert, in Ausübung ihrer akademischen Freiheiten die Ziele, Methoden und Beurteilungskriterien in ihrer Lehrveranstaltungen zu definieren.¹⁰⁵ Daraus ergibt sich notwendig die Frage der Koordination dieser Definitionen und Festlegungen zwischen den Ebenen Curriculum Modul und Lehrveranstaltung, zwischen den gemeinsamen, allgemeineren Zielen des Studienprogramms und den individuellen, konkreteren Zielen des/der einzelnen Lehrenden.

Ein Studienprogramm wird vor allem dann erfolgreich durchgeführt, wenn die gemeinsamen Studienziele von allen an der Durchführung Beteiligten mitgetragen werden und gleichzeitig individuelle Handlungsspielräume erhalten bleiben. Ein Studienprogramm wird aber auch nur dann erfolgreich sein können, wenn auf Basis der individuellen Freiheit auch Aufgaben für das gemeinsame Studien-

¹⁰⁴ Lt [UG 2002](#), § 51 (2) 24: „Curriculum ist die Verordnung, mit der das Qualifikationsprofil, der Inhalt und der Aufbau eines Studiums und die Prüfungsordnung festgelegt werden.“

¹⁰⁵ Lt. [UG 2002](#) § 59 (6): „Die Leiterinnen und Leiter der Lehrveranstaltungen haben vor Beginn jedes Semesters die Studierenden in geeigneter Weise über die Ziele, die Inhalte und die Methoden ihrer Lehrveranstaltungen sowie über die Inhalte, die Methoden, die Beurteilungskriterien und die Beurteilungsmaßstäbe der Lehrveranstaltungsprüfungen zu informieren.“

[UG 2002](#) § 103. (1) „Das Rektorat hat das Recht, auf Antrag die Lehrbefugnis (venia docendi) für ein ganzes wissenschaftliches oder künstlerisches Fach zu erteilen. ... Mit der Erteilung der Lehrbefugnis ist das Recht verbunden, die wissenschaftliche oder künstlerische Lehre an dieser Universität mittels deren Einrichtungen frei auszuüben sowie wissenschaftliche oder künstlerische Arbeiten (§§ 81 bis 83, § 124) zu betreuen und zu beurteilen.“

programm wahrgenommen werden. Ein wesentliches Kriterium für die Qualität eines Studienprogramms ist daher die Qualität der Kooperationsstrukturen innerhalb des Programmteams.

Die unterschiedlichen Rollen, Funktionen und Zuständigkeiten innerhalb eines Studienprogramms sind durch Satzung und Organisationsplan nur sehr grob definiert und befinden sich in laufender Weiterentwicklung. Daraus ergibt sich großer Interpretations- und Gestaltungsspielraum, der innerhalb des jeweiligen Studienprogramms genutzt werden kann, z.B. wie die vorgesehenen Rollen ausgelegt und oder spezifische Kooperationsstrukturen aufgebaut werden können. So könnten etwa bestehende Funktionen und Gremien über die vordefinierten Mindestanforderungen hinaus genutzt werden, oder neben den von Satzung und Organisationsplan vorgesehen Funktionen zusätzliche Zuständigkeiten und Ansprechpartner definiert werden (etwa eLearning Beauftragte, Mobilitätsbeauftragte, Modulverantwortliche, o.ä.).

Zum Aufbau solcher Strukturen kann es hilfreich sein, Teambuildingmaßnahmen zu setzen, die darauf abzielen, aus der Gruppe der Personen, die mit der Durchführung eines Studienprogramms sind, ein arbeitsfähiges Team zu formen. Ziel sollte es sein, ein gemeinsames Problemverständnis und eine gemeinsame Zielvorstellung für das Studienprogramm zu erarbeiten, damit das gesamte Team Verantwortung für die Qualität und die Kohärenz des Studienprogramms übernimmt, im Besonderen für das im Studium aufzubauende Qualifikationsprofil der AbsolventInnen.

Inhaltlich kann sich das Studienprogrammteam mit einer Reihe an gemeinsamen Themen beschäftigen: mit Vorbereitungen für die Entwicklung eines neuen Curriculums (zur Unterstützung der Curriculararbeitsgruppe), mit der internen Kommunikation und Verständigung über ein gerade erstelltes Curriculum, mit der Entwicklung gemeinsamer Umsetzungsmaßnahmen curricularer Lehr-/Lernkonzepte und deren Umsetzung in einem curricularen Lernraum in der Lernplattform Fronter, oder mit der Explizierung und Priorisierung der Studienzielen.

Neben diesen internen Strukturen unterhalten Studienprogrammteams auch externe Kooperationsbeziehungen, etwa zu anderen Studienprogrammen innerhalb der Universität Wien, aber auch zu anderen Hochschulen (etwa im Zusammenhang mit Austauschprogrammen oder mit Joint Programs) oder zu anderen Institutionen (etwa in Zusammenhang mit Praktika für Studierende).

Information und Außenbezug

Zur Organisation eines Studienprogramms gehört auch die Frage, wie die Kommunikation nach außen organisiert ist und auf welche Weise Information über das Studienprogramm zugänglich gemacht wird.

Ein Teil dieser Frage besteht darin, welche Informations- und Beratungsbedürfnisse (z.B. Studieninformation, Anrechnungen, Auslandsaufenthalte, etc.) überhaupt bestehen und in welcher Form sie am besten erfüllt werden können (z.B. Veranstaltungen, Beratungsstellen, Sprechstunden, Tutorien, Informationsmaterial, Website etc.).

Die meisten Fakultäten und Zentren bieten Information zu ihrer Lehrorganisation auf der Ebene ihrer Institute an. Dazu kommen Informationen zu Studienprogrammen sowohl von den [Studienprogrammleitungen](#), als auch von den fakultären [Studienservicecentern](#). Diese Information wird von der zentralen Beratungseinrichtung [Studentpoint](#) ergänzt.

Ein wesentliches Angebot auf zentraler Ebene ist auch das Online Vorlesungsverzeichnis, in das Informationen zu einzelnen Lehrveranstaltungen eingepflegt werden. Zu vielen Studienprogrammen gibt es zusätzlich elektronische Anmeldesysteme, sowie kommentierte Vorlesungsverzeichnisse, die entweder von den Studienprogrammen selbst, oder auch von Studierenden (z.B. in Form von Vorlesungs-Wikis) erstellt werden.

Neu sind Versuche, das bestehende Curriculum um Informationen zum curricularen Lehr-/Lernkonzept, zum aktuellen Lehrangebot und um Lehr-/Lernmaterialien zu ergänzen, so dass für Studierende die gesamte relevante studienrelevante Information an einem virtuellen Ort zusammengefasst ist. Möglichkeiten, um dieses Ziel zu erreichen, sind etwa studienprogrammbezogene Websites (wie am Beispiel des [Erweiterungcurriculums eTutorInnen](#), [eSOWI-Step](#)).

6. Qualität und Weiterentwicklung

Ausgehend von der Annahme, dass sich die Qualität von Studienprogrammen nicht absolut definieren und dauerhaft festschreiben lässt, sondern dass diese Qualität vielmehr kontextabhängig formuliert sowie kontinuierlich gepflegt und weiter entwickelt werden muss, lässt sich von einem Qualitätsregelkreis oder Qualitätszirkel sprechen.

Qualitätszirkel in der Lehre (vgl. S. 9)

Dieses dynamische Verständnis von Qualität als kontinuierlichem Prozess wird häufig als Regelkreis dargestellt, in dem bestimmte Prozessschritte zyklisch wiederholt werden. Der in Abb. 6 dargestellte Qualitätszirkel umfasst die Schritte Zielformulierung, Planung des Umsetzungskonzepts, Umsetzung bzw. Durchführung, sowie Überprüfung der Zielerreichung. Ergebnisse der Überprüfung sollten dann in einen Neubeginn des Zirkels münden, indem etwa die Zielsetzungen auf Basis der Rückmeldung überarbeitet werden.

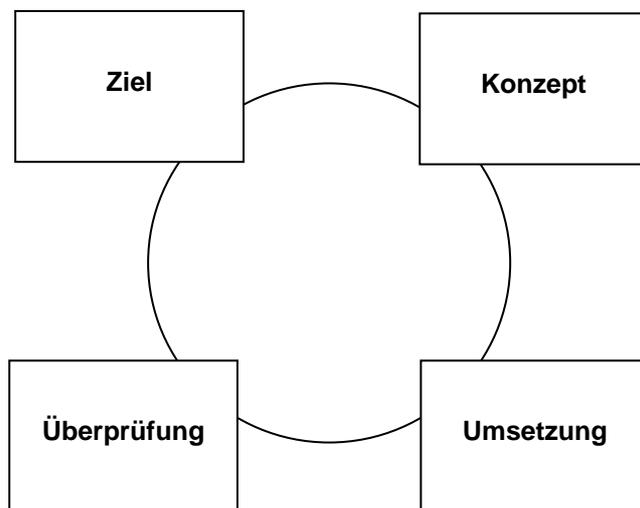


Abb. 6: *Qualitätszirkel in der Lehre*¹⁰⁶

Der hier abstrakt dargestellte Qualitätszirkel kann auf unterschiedliche Einheiten angewandt werden, etwa auf der Ebene des gesamten Studienprogramms, oder auf der Ebene einzelner Module.

Curriculare Ebene

1. *Ziele*

Die allgemeinen Ziele eines Studienprogramms werden vor allem im Zuge der Curriculumsentwicklung ausgearbeitet. Dabei kommt es zur Verbindung qualitativer und quantitativer Ziele. Auf Basis der angestrebten Positionierung des Studienprogramms wird das Qualifikationsprofil erstellt, das die Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen beschreibt, die im Verlauf des Studiums aufgebaut werden sollen. Gleichzeitig werden aber auch quantitative Ziele gesetzt, etwa die angestrebte Zahl an Studierenden und AbsolventInnen oder der Umfang der zur Verfügung gestellten Ressourcen.

2. *Konzept*

Die Modularisierung und Strukturierung des Curriculums ist ein wichtiger Teil des Konzepts für die Umsetzung des Qualifikationsprofils im Studienprogramm. Darüber hinaus lassen sich aber auch Umsetzungskonzepte entwickeln, die im Curriculum selbst nicht abgebildet werden, etwa auf das Studienprogramm bezogene Lehr-/Lernkonzepte mit übergreifenden Schwerpunktsetzungen (z.B. Blended Learning Module, Learning Communities und eTutorInnen, ePortfolios, curriculare

¹⁰⁶ In Anlehnung an den Regelkreis von ACQUIN, in: [Leitfaden für Verfahren der Systemakkreditierung](#), S. 5., sowie dem [Leitfaden für Verfahren für Programmakkreditierung](#), S. 17.

Content Pools).

3. *Umsetzung*

In einem weiteren Schritt müssen die ausgearbeiteten Konzepte nun implementiert und umgesetzt werden, unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Situation und der Kapazität der verschiedenen Teammitglieder. In den Bereich der Umsetzung fallen auch die bedarfsgerechte Planung der Lehrangebote und die jährlich zu verhandelnden Zielvereinbarungen mit dem Rektorat.

4. *Überprüfung*

Während andere periodisch stattfindende Erhebungen (etwa die Lehrveranstaltungsevaluationen) eher Teilaspekte des Studienprogramms zum Gegenstand haben, wird im Rahmen der im fünfjährigen Zyklus stattfindenden ‚Comprehensive Evaluation der Fakultäten und Zentren‘ das Studienangebot in seiner Gesamtheit in den Blick genommen. Das Studienangebot einer Fakultät oder eines Zentrums unterzieht sich einer Selbstevaluation sowie einer Fremdevaluation durch Peer Review.

Im derzeitigen Verfahren der Comprehensive Evaluation ist vorgesehen, dass auf Basis dieser Berichte ein Maßnahmenkatalog zu erstellen ist, der in Follow-Up Gesprächen mit dem Rektorat zu diskutieren ist. Studienprogramme könnten dieses Evaluationsverfahren zum Anlass nehmen, ihr Studienprogramm einer grundsätzlichen Überprüfung zu unterziehen und intern diskutieren, ob die allgemeine Positionierung des Studienprogramms und die Ziele des Qualifikationsprofils noch angemessen und valide sind, und ob sich die spezifische Strukturierung und Modularisierung des Curriculums, die Lehrveranstaltungstypologie und die Prüfungsordnung bewährt haben oder verbessert werden können. Änderungen, die das Curriculum betreffen, müssen allerdings erneut vom Senat genehmigt werden.

Studienprogrammleitungen und Teams können aber auch ohne den Anlaß der alle 5 Jahre stattfindenden Evaluation einen Prozess der systematischen Weiterentwicklung ihres Studienprogramms einsteigen, etwa nach den ersten Erfahrungen bei der Durchführung der neuen Bachelorstudien.

Modulare Ebene und Schwerpunktprojekte

Während die Durchführung des Qualitätszirkels für das gesamte Studienprogramm einen längerfristigen Zeithorizont erfordert, lässt er sich auf der Ebene einzelner Module oder im Rahmen von eLearning-Schwerpunktprojekten) deutlich schneller absolvieren.

1. *Ziele*

Zwar sind Studienziele der einzelnen Module schon im Curriculum angeführt. Doch vielfach ist es notwendig, die Studienziele, Lernergebnisse und Kompetenzen noch nachzuschärfen, expliziter darzustellen und operationalisierbar zu machen. Dies erfordert häufig auch einen Abstimmungsprozess zwischen dem Modul und den einzelnen Lehrveranstaltungen.

2. *Konzept*

Schon die Strukturierung des Moduls (etwa in Lehrveranstaltungen, oder in Selbstlern- und Präsenzphasen) ist ein Teil eines Umsetzungskonzepts. Dazu kommt die Notwendigkeit, auch die Lehr-/Lernkonzepte aufeinander abzustimmen, um möglichst effizient die gemeinsamen Modulziele zu erreichen.

3. *Umsetzung*

Die Umsetzung ist sehr stark von der Arbeitsorganisation und den Kapazitäten der Betroffenen abhängig, sowohl bei den Studierenden, als auch bei den Lehrenden. Im Fall der Studierenden stellt sich etwa die Frage, ob die in ECTS-Anrechnungspunkten gewichtete Arbeitsbelastung angemessen eingeschätzt wurde oder nachjustiert werden muss. Im Fall der Lehrenden kann man nach Formen der Arbeitsteiligkeit und Kooperation fragen, etwa ob die Gewichtung der Lehrveranstaltungen in Bezug zueinander verändert werden muss, oder ob funktional differenzierte Formen der Arbeitsteilung (z.B. Vortrag, Tutoring, Materialbereitstellung, Onlinebetreuung, etc.) im Lehrendenteam möglich sind.

4. *Überprüfung*

Während die quantitative Auslastung eines Moduls relativ leicht darzustellen ist, kann die Errei-

chung qualitativer Ziele eines Moduls um einiges schwieriger sein. Selbst wenn die Studierenden alle erforderlichen Einzelzeugnisse bekommen haben, könnte man etwa fragen, ob sie aus Sicht aller beteiligten Lehrenden wirklich die gemeinsamen Modulziele erreicht haben, oder ob die beteiligten Lehrenden auf Basis eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses und gemeinsamer Standards beurteilen.

Referenzen

Vorbemerkung: Da es sich bei einem Großteil der verwendeten Quellen um Arbeitspapiere, institutionelle Richtlinien und Gesetzestexte handelt, werden die Referenzen im folgenden entlang ihrer im Sprachgebrauch häufig verwendeten Bezeichnungen alphabetisch geordnet.

- Arbeitspapier zur Umsetzung der Europäischen Studienarchitektur
Projektgruppe Europäische Studienarchitektur (2005) Arbeitspapier zur Umsetzung der Europäischen Studienarchitektur.
http://bologna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/bologna/Dokumente/Empfehlung_Arbeitsbehef_6.10_Endfassung.pdf
- BDA (2003) Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Berlin).
http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/MemorandumzurgestuftenStudiens/Sfile/Memorandum%20BA_MA_deutsch.pdf
- Beispielhafter Auszug einer Berechnung der Curricula
DLE Finanzwesen und Controlling (2007) Beispielhafter Auszug einer Berechnung der Curricula
http://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/xxi/Beispiel_Berechnung_Curricula.xls
- Boyer Commission (1998)
Boyer Commission (1998) Reinventing Undergraduate Education. A Blueprint for America's Research Universities.
<http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>
- bm:bwk (2004)
bm:bwk (2004) Wie kommt Gender in die Forschung?
http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/gender/gmforschung.pdf
- „Comprehensive Evaluation“ von Fakultäten und Zentren – Inhalte und Abläufe.
http://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/qualitaetssicherung/PDF/Peerevaluation/Eval_Fak_2008_allgemein.pdf
- Checkliste zur Berechnung der Bologna-Curricula
DLE Finanzwesen und Controlling (2007) Checkliste Berechnung der Bologna-Curricula
http://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/xxi/Checkliste_Bologna_Curricula_2007-03-27.doc
- Entwicklungsplan 2012
Rektorat (2008) Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien.
<http://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklung.pdf>
- eBologna Nachhaltigkeitsphase
Lehrentwicklung (2007) eBologna Nachhaltigkeitsphase (Oktober 2006 bis November 2007)
http://elearningcenter.univie.ac.at/fileadmin/generalgroup_files/eBologna/eBologna_Bericht_Nov_2007.pdf
- ESG (European Standards and Guidelines)
ENQA (2007) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2nd edition, European Association for Quality Assurance in Higher Education (Helsinki).
http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf
- ESG, deutsche Fassung
HRK (2006) Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Deutsche Übersetzung der ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), In: Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006, Hochschulrektorenkonferenz (Bonn).
<http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20German.pdf>

EQF (European Qualification Framework)

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, 23. April 2008. Amtsblatt der Europäischen Union (2008/C 111/01)

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>

Evaluationsrichtlinien

Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung (2006) Richtlinien für die Evaluation an der Universität Wien.

http://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/qualitaetssicherung/PDF/Rechtliche_Grundlagen/Konzept_Evaluation.pdf

ECTS an der Universität Wien

Forschungsservice und Internationale Beziehungen (2005) ECTS an der Uni Wien

<http://international.univie.ac.at/de/portal/ects/ectsanderuniwien/>

Funktionsweise des deutschen Akkreditierungssystems

Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Website zur Funktionsweise des Akkreditierungssystems in Deutschland

<http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=9>

Erweiterungscurricula als curriculare Gestaltungsmöglichkeit an der Universität Wien

Bologna Büro, Senat, Rektorat (2007) Tischvorlage SPL Sitzung 10.10.2007. Erweiterungscurricula als curriculare Gestaltungsmöglichkeit an der Universität Wien. Aktualisierte Version

http://www.univie.ac.at/bologna/bb-dokumente/071008_Erweiterungscurricula_Richtlinien.pdf

Geschäftsordnung des Rektorats

Geschäftsordnung des Rektorats der Universität Wien. Mitteilungsblatt, 01.10.2007

http://www.univie.ac.at/mtbl02/2007_2008/2007_2008_6.pdf

Geschäftsprozess Curricula

Curricularkommission (2005) Geschäftsprozess „Curricula – Änderungen bestehender Studienpläne/Curricula, Neustrukturierung gem. Bologna- Architektur, Neue Curricula“

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Geschftsprozess_Curricula.pdf

Gocke, Julia (2007) Beschäftigungsfähigkeit – die Verbindung zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt?! Vortrag im Rahmen der Friday Lectures des Zentrum für Lehrentwicklung an der Universität Wien, 19. Jänner 2007

http://www.univie.ac.at/lehrentwicklung/fileadmin/generalgroup_files/Friday_Lectures/Julia_Gocket.ppt

Grundsätze der Kostenneutralität

Rektorat (2007) Festlegung von allgemeinen Grundsätzen der Kostenneutralität von Curricula

http://bologna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/bologna/Dokumente/Festlegung_von_allgemeinen_Grundsätzen_der_Kostenneutralität_von_Curricula.pdf

Hanft, Anke / Kohler, Alexander (2007) Qualitätssicherung im österreichischen Hochschulsystem. Positionierung der AQA und Perspektiven der externen Zertifizierung von Qualitätsmanagementprozessen. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 6, 83–93 (2007)

<http://www.aqa.ac.at/download.380.zfhr-2007-083-93-hanft-kohler.pdf>

Hanft, Anke / Kohler, Alexander (2006) Institutionelles Qualitätsmanagement an österreichischen Universitäten. Das 3-Phasen-Verfahren der österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA). In: Hochschulmanagement (Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen) Nr. 4, 2006.

<http://www.aqa.ac.at/download.381.hm-inst-1-1-qm-an-sterr-universit-ten-hm-4-2006-hanft-kohler.pdf>

Healey, Mick (2007) Linking discipline-based research and teaching to benefit student learning. Vortrag im Rahmen der Friday Lectures des Zentrum für Lehrentwicklung an der Universität Wien, 4. Mai 2007

http://www.univie.ac.at/lehrentwicklung/fileadmin/generalgroup_files/Friday_Lectures/hea_le_ppp.ppt

Informationen zur Lehre

Seböck, Martha / Wartinger, Christina (2005) Informationen zur Lehre

http://personalabteilung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/personalabteilung/info/pdf/presentation_lehre_juni_2005.pdf

Jenkins, Alan / Healey, Mick / Zetter, Roger (2007) Linking teaching and research in disciplines and departments. Higher Education Academy (York, UK)

http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/LinkingTeachingAndResearch_April07.pdf

Knight, Peter (2007) Enhancing employability through pedagogic practices. Vortrag im Rahmen der Friday Lectures des Zentrum für Lehrentwicklung an der Universität Wien, 20. April 2007

http://www.univie.ac.at/lehrentwicklung/fileadmin/generalgroup_files/Friday_Lectures/Knight_Vienna_20_04_07.ppt

Kohler, Jürgen (2006a) Akkreditierung (Qualitätssicherung) und Bologna-Prozess: Woher, Wohin, Wozu? Vortrag im Rahmen der Friday Lectures des Projektzentrums Lehrentwicklung.

http://www.univie.ac.at/lehrentwicklung/fileadmin/generalgroup_files/Friday_Lectures/Jueergen_Kohler.ppt

Kohler, Jürgen (2006b) Institutional and Programme approaches to Quality. In: Froment, Eric / Kohler, Jürgen / Purser, Lewis / Wilson, Lesley (Hg.) (2006) EUA Bologna Handbook: Making Bologna work. Raabe (Berlin).

Kohler, Jürgen (2004a) Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband (2004) Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Stifterverband für die deutsche Wirtschaft (Essen), Juni 2004, S. 5-15.

<http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlueselqualifikation/SchlueselStifter.pdf>

Kohler, Jürgen (2004b) European Qualifications Framework. Der Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. In: Benz, Winfried / Kohler, Jürgen / Landfried, Klaus (Hg.) (2004) Handbuch Qualität in Studium und Lehre : Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen! Raabe (Berlin)

Kompendium Curricularentwicklung

Bologna Büro, Senat, Rektorat (2006) Kompendium. Eckpunkte zur Curricularentwicklung.

http://forschungsnewsletter.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/bologna/Dokumente/Kompendium_23.11.2006.pdf

Konsultationspapier NQF Österreich

bm:ukk (2008) Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15830/nqr_konpap_08.pdf

Konsultationspapier NQF Österreich, Anhänge

bm:ukk (2008) Anhänge zum Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15832/nqr_konpap_ahang_08.pdf

Lehrveranstaltungstypologie

http://bologna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/bologna/Dokumente/Lehrveranstaltungstypologie.pdf

Markowitsch, Jörg / Luomi-Messerer, Karin (2007) Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 42/43.

http://www.3s.co.at/pdf/3slab_artikel/Artikel_Europ%20E4ische%20Zeitschrift%20f%FCr%20Berufsbildung_42-43%20EQF-DE_Markowitsch_Luomi-Messerer.pdf

Nägeli, Rudolf Andreas (2004) Europäische Kompetenzen-Konzepte im Bildungsbereich
Bedeutung und Nutzen für die Curriculum-Entwicklung. In: Benz, Winfried / Kohler, Jürgen /
Landfried, Klaus (Hg.) (2004) Handbuch Qualität in Studium und Lehre : Evaluation nutzen -
Akkreditierung sichern - Profil schärfen! Raabe (Berlin)

Organisationsplan der Universität Wien
Organisationsplan der Universität Wien. Mitteilungsblatt, 09.11.2006
http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_21.pdf

Programmakkreditierung der ACQUIN
Leitfaden für Verfahren der Programmakkreditierung, ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizie-
rungs- und Qualitätssicherungs-Institut)
http://www.acquin.org/doku_serv/LeitfadenProgrammakkreditierung.pdf

QAA (2006) Guidelines for preparing programme specifications.
<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/programSpec/progspec0600.pdf>

Satzungsteil „Studienrecht“
Universität Wien (2007) Satzungsteil „Studienrecht“. Mitteilungsblatt 30.11.2007
http://www.univie.ac.at/mtbl02/2007_2008/2007_2008_40.pdf

Satzungsteil „Qualitätssicherung“
Universität Wien (2005) Satzungsteil „Qualitätssicherung“. Mitteilungsblatt 10.03.2005
http://www.univie.ac.at/mtbl02/2004_2005/2004_2005_108.pdf

Schrittesser, Ilse: Das Projekt Bologna-Büro. Eine Antwort der Universität Wien auf die Herausforde-
rungen des Bologna-Prozesses, unveröffentlichtes Manuskript, Wien 2007

Selbst-Evaluations-Bericht von Fakultäten und Zentren
Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung (2008) Selbst-Evaluations-Bericht von Fakultä-
ten und Zentren
[http://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/qualitaetssicherung/PDF/Peerevaluation/
Selbst_Evaluations_Bericht.pdf](http://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/qualitaetssicherung/PDF/Peerevaluation/Selbst_Evaluations_Bericht.pdf)

Stifterverband (2004) Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermitt-
lung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Stifterverband für die deutsche Wirt-
schaft (Essen), Juni 2004.
[http://www.uni-
tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlueselqualifikation/SchlueselStifter.pdf](http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlueselqualifikation/SchlueselStifter.pdf)

Systemakkreditierung der ACQUIN
Leitfaden für Verfahren der Systemakkreditierung, ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizie-
rungs- und Qualitätssicherungs-Institut)
http://www.acquin.org/doku_serv/LeitfadenSystemakkreditierung.pdf

TEEP (Transnational European Evaluation Project)
ENQA (2004) Transnational European Evaluation Project. Methodological Reflections. ENQA
Occasional Papers 6. European Network for Quality Assurance in Higher Education (Helsinki).
<http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf>

Tuning (Tuning Educational Structures)
Tuning (2006) Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der
Hochschulen zum Bologna-Prozess. Allgemeine Broschüre zur Beschreibung des Tuning-
Projekts.
[http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_German
version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_German_version.pdf)

UG 2002 (Universitätsgesetz 2002)
bm:bwk (2006) Universitätsgesetz 2002. Stand: 2006. Reihe Österreichisches Hochschul-

recht, Heft 14. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, (Wien)
http://www.bmwf.gv.at/uploads/media/Ooehs_ug02.pdf

Unger, Martin / Wroblewski, Angela (2006) Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (bm:wf), Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.
http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Studierenden_Sozialerhebung_2006.pdf

UniStG (Universitäts-Studiengesetz)
bm:bwk (2001) Universitäts-Studiengesetz. Stand: 2001. Reihe Österreichisches Hochschulrecht, Heft 2. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, (Wien)

Verfahren der AQA im Überblick
http://www.aqa.ac.at/index.php?prim_nav=14&sec_nav=0&language=de&content_id=6&content_typ=baseinfo

Wissensbilanz-Verordnung – WBV
bm:bwk (2006) Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Wissensbilanz (Wissensbilanz-Verordnung – WBV), BGBl. II Nr. 63/2006
http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/wbv.pdf

WBV Kennzahlen Arbeitsbehelf
bm:bwk (2006) WBV Kennzahlen Arbeitsbehelf Version 2.0 (Erläuterungen zu den Kennzahlen der Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Wissensbilanz, BGBl II Nr. 63/2006)
<http://www.uibk.ac.at/fakten/leitung/ректор/sim/wibi08/dokumente/wbv-ab-endversion2.0.pdf>

Websites

AQA (Österreichische Qualitätssicherungsagentur)
<http://www.aqa.ac.at>

ACQUIN (Verein Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN e.V.)
<http://www.acquin.org/>

Creative commons
<http://creativecommons.org>

Curricularkommission
<http://public.univie.ac.at/?id=7149>

eBologna Projekt der Universität Wien
<http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=442>

eLearning Schwerpunktprojekte
<http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=projektederuniwie>

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

Erweiterungcurriculum eTutorInnen und Knowledge Experts
<http://bacchus.univie.ac.at/home/elearning/index.php>

EUA (European University Association)
<http://www.eua.be/>

EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education)
<http://www.eurashe.eu/>

ESIB/ESU (European Students Union)

<http://www.esib.org/>

eSOWI-STEP

<http://public.univie.ac.at/index.php?id=20104>

Finanzwesen + Controlling

<http://finanzwesen.univie.ac.at/>

NQF (Nationaler Qualifikationsrahmen in Österreich)

http://www.bmukk.gv.at/europa/nqr/nationaler_qualifikationsrah.xml

Palgrave Study Skills

<http://www.palgrave.com/skills4study/sitemap.asp>

QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education)

<http://www.qaa.ac.uk/>

SSC (Studienservicecenter)

<http://ssc.univie.ac.at/>

Strategieprojekt der Universität Wien

<http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=strategieprojekt>

Student Point (Studieren an der Uni Wien)

<http://studentpoint.univie.ac.at/>

Tuning (Tuning Educational Structures in Europe)

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

Universitätsweites Anmeldesystem mit Curriculumsunterstützung

<http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=1183>