

Forschungsbericht Studierendenproteste 09/10: eine Erhebung der Einstellungen und Meinungen zu den Studierendenprotesten sowie zur Bildungsdebatte an den vier Grazer Universitäten

Eder, Anja; Hammerl, Manfred

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Eder, A., & Hammerl, M. (2010). *Forschungsbericht Studierendenproteste 09/10: eine Erhebung der Einstellungen und Meinungen zu den Studierendenprotesten sowie zur Bildungsdebatte an den vier Grazer Universitäten*. Graz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55082-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

studierendenproteste
09/10

forschungs bericht

Anja Eder / Manfred Hammerl



Forschungsbericht

Studierendenproteste 09/10

*Eine Erhebung der Einstellungen und Meinungen
zu den Studierendenprotesten sowie zur Bildungsdebatte
an den vier Grazer Universitäten*

AutorInnen: Anja Eder & Manfred Hammerl

MitarbeiterInnen: Siegfried Fritz, Peter Gaube, Paul Kaiserfeld, Andreas Weissensteiner, Ines Wiesinger

Deckblatt-Design: Udo Stelzer

Auftraggeber: Österreichische HochschülerInnenschaft

Graz, November 2010
www.ig-soziologie.at



MitarbeiterInnen dieses Forschungsberichts

Anja Eder, Bakk. MA studierte Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz und befindet sich derzeit im Doktoratsstudium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der KFU. Schwerpunkte: Mobilitäts-, Raum- und Verkehrsforschung; Methodentriangulation; seit 2008 Mitarbeiterin der IG Soziologie (Forschung)

Im vorliegenden Bericht verantwortlich für: Inhalt, Auswertungen, Design

MMag. Manfred Hammerl, BBakk. studierte Betriebswirtschaft und Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz, befindet sich derzeit im Doktoratsstudium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der KFU und betreibt daneben ein Psychologiestudium an derselben Universität. Schwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Marketing, Konsumentenverhalten, evolutionäre Ansätze in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, interdisziplinäre sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Forschung, Evaluation und Zufriedenheitsmessung, Neue Medien, Methodentriangulation

Im vorliegenden Bericht verantwortlich für: Inhalt, Auswertungen, Design

Siegfried Fritz, Bakk. studiert Soziologie und Volkswirtschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Im vorliegenden Bericht mitgearbeitet an: Fragebogenerstellung

Peter Gaube studiert Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Im vorliegenden Bericht mitgearbeitet an: Umsetzung des Online-Fragebogens

Paul Kaiserfeld studiert Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Im vorliegenden Bericht mitgearbeitet an: Fragebogenerstellung, Kapitel 2.1 und 3.1

Andreas Weissensteiner studiert Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Im vorliegenden Bericht mitgearbeitet an: Fragebogenerstellung

Ines Wiesinger studiert Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Im vorliegenden Bericht mitgearbeitet an: Fragebogenerstellung

Dank gebührt Prof. Dr. Rudolf Egger und Prof. Dr. Peter Gasser-Steiner für inhaltliches bzw. methodisches Feedback.

Anja Eder & Manfred Hammerl

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VII
Executive Summary	i
1 Einleitung	1
1.1 Das Forschungsprojekt	2
1.2 Methodische Vorgehensweise	2
1.3 Aufbau des Forschungsberichts	3
2 Forschungsdimensionen	4
2.1 Bildung versus Ausbildung	5
2.2 Finanzierung der Universitäten	11
2.2.1 Effekte leistungsorientierter Mittelvergaben (LOM)	11
2.2.2 Effekte auf das Verhältnis zwischen grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung	12
2.2.3 Die Position Österreichs im innereuropäischen und internationalen Vergleich	15
2.2.4 Vergleich der ‚Voll‘-Universitäten Wien, Zürich und München	16
2.3 Zugangsbeschränkungen	17
2.4 Selbstbestimmtes Studieren	23
2.5 Protest-Forderungen	26
2.6 Informationsdiffusion und Wissen über die Studierendenproteste	28
2.6.1 Medientheoretischer Hintergrund – Zum SenderInnen-EmpfängerInnen-Verhältnis	28
2.6.2 Mediale Funktion vs. Rekrutierungsfunktion	29
3 Fragebogenerstellung und statistische Bemerkungen	30
3.1 Fragebogenerstellung	31
3.2 Statistische Bemerkungen zu den Kapiteln 4 und 5	35
4 Deskriptive Darstellung der Stichprobe	41
4.1 Geschlechter-, Altersverteilung und Studiendauer	42
4.2 Verteilung nach Universitäten, Fakultäten der Karl-Franzens-Universität und Studienrichtungen	45
4.3 Studienstand und Verlauf des Studiums	48

4.4 Soziale Lage der Studierenden	51
4.4.1 Angaben zur sozialen Lage nach Studienart	53
4.4.2 Erwerbstätigkeit und Studienerfolg	59
4.5 Politische Orientierung	62
5 Zentrale Forschungsergebnisse	65
5.1 Erwartungen an die universitäre Bildung	66
5.2 Meinungen und Einstellungen zu den Studierendenprotesten in Graz	77
5.3 Evaluierung der Studienbedingungen	95
5.4 Einstellungen zum freien Hochschulzugang	104
5.5 Selbstbestimmung im Studium	119
5.6 Demokratie und Gleichbehandlung	125
5.7 Einstellungen zur Hochschulfinanzierung	132
5.8 Informationsmedien	145
6 Schlusswort	159
Anhang A	163
Anhang B: Nennungen zur offenen Frage der Zugangsbeschränkungen	165
Anhang C: Der Fragebogen	171
Literaturverzeichnis	183

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Studierendenzahlen in Österreich WS 1955 – WS 2008	17
Abbildung 2: Relativer Anteil in- und ausländischer Studierender an österreichischen Hochschulen	18
Abbildung 3: Verteilung nach Geschlecht	42
Abbildung 4: Altersverteilung	43
Abbildung 5: Studiendauer in Semestern	44
Abbildung 6: Rücklauf nach Universitätsstandorten	45
Abbildung 7: Rücklauf nach Fakultäten der KFU	46
Abbildung 8: Rücklauf nach Studienrichtungen	47
Abbildung 9: Studienart	48
Abbildung 10: Anzahl belegter Studien	48
Abbildung 11: „Hast du bereits ein Studium abgeschlossen?“	49
Abbildung 12: „Wirst du dein Studium voraussichtlich in Mindeststudienzeit abschließen?“	49
Abbildung 13: Studienabschluss in Mindestzeit nach Studienart	50
Abbildung 14: Angaben zur sozialen Lage	51
Abbildung 15: Erwerbstätigkeit nach Studienbeihilfenbezug	53
Abbildung 16: Erwerbstätigkeit nach Studienart	55
Abbildung 17: Finanzielle Unterstützung durch die Eltern und Studienart	55
Abbildung 18: Unterstützung durch die Eltern nach Studienart unter Kontrolle des Alterseffekts	56
Abbildung 19: Erwerbstätigkeit nach Studienart unter Kontrolle des Alterseffekts	57
Abbildung 20: Erwerbstätigkeit nach Studienart und Geschlecht	58
Abbildung 21: Finanzielle Unterstützung durch die Eltern nach Studienart und Geschlecht	58
Abbildung 22: Erwerbstätigkeit (links) und Beeinträchtigung des Studienerfolgs	59
Abbildung 23: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit und Familienbeihilfebezug	60
Abbildung 24: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit und Studienbeihilfenbezug	61
Abbildung 25: „Wäre am nächsten Sonntag Nationalratswahl, welche Partei würdest du wählen?“	62
Abbildung 26: Offene Antworten zur Parteipräferenz	63
Abbildung 27: ÖH-Wahlbeteiligung 2009	63
Abbildung 28: ÖH-Wahlbeteiligung nach Parteipräferenz	64
Abbildung 29: Erwartungen an die universitäre Bildung	67
Abbildung 30: Bildungsfaktoren nach Studienrichtungen	70
Abbildung 31: Geschlechterunterschiede im Hinblick auf bildungsidealistische Einstellungen nach ausgewählten Studienrichtungen	71
Abbildung 32: Geschlechterunterschiede im Hinblick auf Einstellungen der Berufsausbildung nach ausgewählten Studienrichtungen	72
Abbildung 33: Bildungseinstellungen nach Studienrichtung und Altersklassen	74
Abbildung 34: Berufsausbildung und Bildungsideal nach Studienrichtungen	76
Abbildung 35: Wissen über und Meinungen zu den Studierendenprotesten	78
Abbildung 36: Protestakzeptanz nach Universitäten	80
Abbildung 37: Protestakzeptanz nach Fakultäten der KFU	81

Abbildung 38: Protestakzeptanzpfadmodell _____	82
Abbildung 39: Protestakzeptanz nach Studienrichtung und Altersklassen _____	85
Abbildung 40: Protestakzeptanz nach Parteipräferenz und Altersklassen _____	87
Abbildung 41: Protestakzeptanz nach Parteipräferenz und Studienrichtungen _____	88
Abbildung 42: Protestakzeptanz nach Studienrichtungen, kontrolliert nach Bildungseinstellungen _____	90
Abbildung 43: Einstellungsveränderung zu den Protesten im Zeitverlauf _____	91
Abbildung 44: Protestakzeptanz und Einstellungsveränderung im Zeitverlauf _____	92
Abbildung 45: Evaluierung der Forderungen der Protestierenden in Graz _____	93
Abbildung 46: Evaluierung der Forderungen der Protestierenden nach Universitäten _____	94
Abbildung 47: Evaluierung der Studienbedingungen _____	96
Abbildung 48: Generelle Einstellung zu Zugangsbeschränkungen _____	104
Abbildung 49: Einstellung zu Zugangsbeschränkungen nach Universität _____	105
Abbildung 50: Einstellung zu Zugangsbeschränkungen nach Fakultäten der KFU _____	106
Abbildung 51: Zugangsbeschränkungen nach Studienart- und Studienrichtung _____	107
Abbildung 52: Zugangsbeschränkungen nach Studienart, Studienrichtung und Parteipräferenz _____	108
Abbildung 53: Zugangsbeschränkungseinstellungen nach Bildungstypen _____	109
Abbildung 54: Zugangsbeschränkungseinstellungen nach Studienrichtungen, kontrolliert nach Bildungseinstellungen _____	110
Abbildung 55: Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen und TeilnehmerInnenzahl nach Studienrichtungen _____	111
Abbildung 56: Welche Zugangsbeschränkungen werden als akzeptabel empfunden? _____	112
Abbildung 57: Zugangsbeschränkungs-Modi nach absoluten und partiellen BefürworterInnen _____	113
Abbildung 58: Weitere Antworten bez. der Einstellung zu Zugangsbeschränkungen _____	114
Abbildung 59: Protestakzeptanz nach Zugangsbeschränkungsbefürwortung _____	118
Abbildung 60: Selbstbestimmung im Studium _____	119
Abbildung 61: Selbstbestimmung im Studium nach Studienrichtungen _____	121
Abbildung 62: „In jedem Universitätsstudium sollte es die Möglichkeit geben, sich seine eigenen inhaltlichen Schwerpunkte zu setzen.“ _____	122
Abbildung 63: „In jedem Universitätsstudium sollte es die Möglichkeit geben, sich seine eigenen inhaltlichen Schwerpunkte zu setzen.“ _____	123
Abbildung 64: Gewünschter Anteil an freien Wahlfächern _____	123
Abbildung 65: Gewünschter Anteil an freien Wahlfächern nach Studienrichtungen _____	124
Abbildung 66: Demokratie- und Gleichbehandlung _____	125
Abbildung 67: Demokratieeinstellungen nach Universitäten _____	126
Abbildung 68: „Österreichische StaatsbürgerInnen sollten beim universitären Hochschulzugang in Österreich bevorzugt werden“ nach ÖH-WählerInnenchaft _____	127
Abbildung 69: „Ich fühle mich durch die Studierendenvertretung (ÖH) gegenüber der Universität ausreichend vertreten.“ nach ÖH-WählerInnenchaft _____	128
Abbildung 70: „Ich denke es ist notwendig, dass Studierende die Universität demokratisch mitgestalten.“ nach ÖH-WählerInnenchaft _____	128

Abbildung 71: „Österreichische StaatsbürgerInnen sollten beim universitären Hochschulzugang in Österreich bevorzugt werden“, nach Parteipräferenz _____	129
Abbildung 72: „Ich fühle mich durch die Studierendenvertretung (ÖH) gegenüber der Universität ausreichend vertreten“, nach Parteipräferenz _____	129
Abbildung 73: „Ich denke es ist notwendig, dass Studierende die Universität demokratisch mitgestalten“, nach Parteipräferenz _____	130
Abbildung 74: Einstellungen zur Finanzierung der Universitäten _____	133
Abbildung 75: „Universitäre Bildung sollte ausschließlich staatlich (aus dem allgemeinen Steueraufkommen) finanziert werden“, nach Parteipräferenz _____	134
Abbildung 76: „Die staatlichen Ausgaben für universitäre Bildung sind derzeit ausreichend“, nach Parteipräferenz _____	134
Abbildung 77: „Universitäre Bildung soll unter anderem über Studienbeiträge finanziert werden“ nach, Parteipräferenz _____	135
Abbildung 78: „Ich halte staatlich vergebene Studienkredite für eine sinnvolle Finanzierungsmöglichkeit für Studierende“, nach Parteipräferenz _____	136
Abbildung 79: Finanzierungsindex nach Universitäten _____	138
Abbildung 80: Finanzierungsindex nach Fakultäten der KFU _____	139
Abbildung 81: Finanzierungsindex nach Zugangsbeschränkungseinstellungen _____	140
Abbildung 82: Finanzierungseinstellungen nach Studienrichtungen, kontrolliert nach Bildungseinstellungen _____	141
Abbildung 83: Finanzierungseinstellungen nach Parteipräferenz _____	143
Abbildung 84: Nutzung unterschiedlicher Informationsmedien _____	145
Abbildung 85: Anzahl genutzter Informationsmedien nach Universitäten _____	147
Abbildung 86: Informationsmediennutzung nach Universität _____	150
Abbildung 87: Mediencluster nach Studienart, Studienrichtung, Parteipräferenz und Alter _____	152
Abbildung 88: Wissen über die Proteste nach Medienclustern _____	153
Abbildung 89: Protestakzeptanz nach Medienclustern _____	154
Abbildung 90: Finanzierungsindex nach Medienclustern _____	154
Abbildung 91: Zugangsbeschränkungseinstellungen nach Mediencluster _____	155
Abbildung 92: Protestakzeptanzindex nach Mediencluster und Bildungstypen _____	156
Abbildung 93: Finanzierungsindex nach Mediencluster und Bildungstypen _____	157
Abbildung 94: Zugangsbeschränkungseinstellungen nach Mediencluster und Bildungstypen _____	158
Abbildung 95: Solidarisierung europäischer Universitäten _____	163
Abbildung 96: Solidarisierung von Universitäten weltweit _____	164

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Die acht EU-Schlüsselkompetenzen</i>	9
<i>Tabelle 2: Vor- und Nachteile von Finanzierungssystemen</i>	14
<i>Tabelle 3: Begriffsfelder der Deutungsmuster von Bildung/Ausbildung</i>	33
<i>Tabelle 4: Bildungsitemzuordnung nach der Werteskala von Schwartz</i>	34
<i>Tabelle 5: Studiengebührenentrichtung nach Studienart</i>	53
<i>Tabelle 6: Familienbeihilfenbezug nach Studienart</i>	54
<i>Tabelle 7: Studienbeihilfenbezug nach Studienart</i>	54
<i>Tabelle 8: Studienabschluss in Mindestzeit nach Erwerbstätigkeit und Beeinträchtigung im Studium</i>	60
<i>Tabelle 9: Faktorladungen der rotierten Komponentenmatrix (Bildungsfaktoren)</i>	68
<i>Tabelle 10: Deskriptive Darstellung der Bildungsfaktoren</i>	69
<i>Tabelle 11: Clusterlösung: Bildungseinstellungen</i>	73
<i>Tabelle 12: Faktorladungen (Protestakzeptanz)</i>	79
<i>Tabelle 13: Deskriptive Darstellung des Protestakzeptanzfaktors</i>	79
<i>Tabelle 14: Zusammenhang von Protestwissen und Protestakzeptanz</i>	80
<i>Tabelle 15: Standardisierte totale Effekte</i>	83
<i>Tabelle 16: Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nach Universitäten</i>	98
<i>Tabelle 17: Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nach Fakultäten der KFU</i>	99
<i>Tabelle 18: Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nach Alter und Semesteranzahl</i>	101
<i>Tabelle 19: Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der KFU</i>	102
<i>Tabelle 20: Regressionsanalyse zur Protestakzeptanz nach Zufriedenheit mit den Studienbedingungen</i>	103
<i>Tabelle 21: Zusammenhänge zwischen Selbstbestimmung im Studium und Bildungseinstellungen</i>	120
<i>Tabelle 22: Regressionsanalyse zu den Demokratieeinstellungen</i>	131
<i>Tabelle 23: Zusammenhang von Protestakzeptanz und Demokratieeinstellungen</i>	131
<i>Tabelle 24: Regressionsanalyse zu den Finanzierungseinstellungen</i>	137
<i>Tabelle 25: Faktorladungen (Finanzierungsfaktor)</i>	137
<i>Tabelle 26: Deskriptive Darstellung Finanzierungsindex</i>	138
<i>Tabelle 27: Zusammenhang von Finanzierung univ. Bildung über Studienbeiträge und Lehrveranstaltungsangebot bzw. -kapazität</i>	142
<i>Tabelle 28: Einfluss von Demokratieeinstellungen auf die Hochschulfinanzierung</i>	143
<i>Tabelle 29: Zusammenhang von Informationsmedien und Protestakzeptanz</i>	146
<i>Tabelle 30: Faktorladungen der rotierten Komponentenmatrix (Informationsmediennutzung)</i>	147
<i>Tabelle 31: Deskriptive Darstellung der Medienfaktoren</i>	148
<i>Tabelle 32: Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und Wissen über die Proteste bzw. Protestakzeptanzveränderung</i>	149
<i>Tabelle 33: Clusterlösung: Genutzte Medien</i>	150

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BA	Bachelor
Bakk.	Bakkalaureat
BD	Bologna Deklaration
BIP	Bruttoinlandprodukt
BZÖ	Bündnis Zukunft Österreich
CI	Confidence Interval
EU	Europäische Union
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
GEWI	Geisteswissenschaftliche Fakultät
GUF	General University Fund
Indie	Individuelle Studien
IT	Internettechnologie
Kap.	Kapitel
KEG	Kommission der Europäischen Gemeinschaft
Korr. R ²	Korrigiertes Bestimmtheitsmaß
KFU	Karl-Franzens-Universität
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
KPÖ	Kommunistische Partei Österreichs
KUG	Universität für Musik und darstellende Kunst
LIF	Liberales Forum
LOM	Leistungsorientierte Mittelvergabe
LV	Lehrveranstaltung
MA	Master
MED	Medizinische Universität
MW	Mittelwert
NAWI	Naturwissenschaftliche Fakultät
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖH	Österreichische HochschülerInnenschaft
ÖVP	Österreichische Volkspartei
REWI	Rechtswissenschaftliche Fakultät
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
SOWI	Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Stdabw.	Standardabweichung
Tab.	Tabelle
TESE	Tuning educational Structures in Europe
THEO	Theologische Fakultät
TU	Technische Universität
UG 2002	Universitätsgesetz 2002
URBI	Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Executive Summary

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Studierende der vier Grazer Universitäten (KFU, TU, KUG, MED) zu folgenden Themen befragt: 1.) Studienverlauf und soziale Lage, 2.) Erwartungen an die universitäre Bildung, 3.) Einstellungen und Meinungen zu den Studierendenprotesten Ende 2009, 4.) Studienbedingungen, 5.) Hochschulzugang, 6.) Selbstbestimmung im Studium, 7.) demokratische Mitgestaltung der Universität, 8.) Hochschulfinanzierung und 9.) Nutzung von Medien als Informationsquelle für die Studierendenproteste. Die zentralen Ergebnisse der im Dezember 2009 durchgeführten Online-Umfrage werden im Folgenden kurz zusammengefasst:

1. Studienverlauf und soziale Lage – Erwerbstätigkeit beeinflusst den Studienerfolg

Die Analyse der sozialen Lage der Befragten zeigte, dass knapp 66 % der Studierenden von den Eltern finanzielle Unterstützung erfahren und rund 61 % neben ihrem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Überdies beziehen 59 % Familienbeihilfe und knapp 24 % Studienbeihilfe, wobei der Anteil der Erwerbstätigen unter den Studienbeihilfenbeziehenden nachweisbar geringer ist. Rund die Hälfte der erwerbstätigen Studierenden gab an, dass sich ihre Erwerbstätigkeit negativ auf den Studienerfolg auswirke. Während knapp über 12 % jener Befragten, die sich im Studium durch ihre Erwerbstätigkeit beeinträchtigt fühlen, mit einem Studienabschluss in Mindestzeit rechnen, trifft dies auf über 36 % jener Befragten zu, die sich durch ihre Erwerbstätigkeit nicht beeinträchtigt sehen. In puncto Beihilfenbezug zeigte sich zudem, dass erwerbstätige Befragte, die keine Familienbeihilfe beziehen, signifikant häufiger angaben, ihr Studium sei durch ihre Erwerbstätigkeit beeinträchtigt. Dasselbe gilt für Befragte, die keine Studienbeihilfe erhalten.

2. Erwartungen an die universitäre Bildung – Berufsausbildung steht nicht im Vordergrund

Unter den befragten Studierenden liegen unterschiedliche Erwartungen an die universitäre Bildung vor, die sich anhand von vier zentralen Dimensionen beschreiben lassen. Auf diesen Dimensionen aufbauend wurden im Verlauf des Berichts weitere Analysen durchgeführt.¹

(1) Die Dimension **Berufsausbildung** steht im Wesentlichen für den Erwerb spezifischen berufsrelevanten Wissens an der Universität. Im Studienrichtungsvergleich zeigte sich, dass vor allem Studierende der BWL, Rechtswissenschaften und Humanmedizin dies eher von einer Hochschulbildung erwarten als Studierende anderer Fachrichtungen.

¹ Insbesondere die Dimensionen ‚Berufsausbildung‘ und ‚Bildungsideal‘ stellten sich als relevante Faktoren für die weiteren Analysen heraus.

(2) Hinter der Dimension **Bildungsideal** steht das Streben nach humanistischen Werten, gesellschaftlich nützlichen Kompetenzen sowie die Sensibilisierung des eigenen Urteilsvermögens. Unter den diversen Studienrichtungen wird all dies eher von Studierenden geisteswissenschaftlicher Richtungen bevorzugt.

(3) Unter **Eigenmotivation** wurde der Wunsch nach der Vermittlung von Lernkompetenz und Leistungsfähigkeit sowie nach Förderung von Selbstverantwortung bzw. –organisation subsumiert. Dieser Faktor ist bei Studierenden der Humanmedizin am stärksten ausgeprägt.

(4) **Wissenschaftlichkeit** schließlich bezieht sich auf die Vermittlung von methodischem Denken und der Weckung von Interesse für die Wissenschaft. Dies wird von Befragten vieler geistes- und naturwissenschaftlicher Studienrichtungen von der universitären Bildung erwartet, am stärksten von Studierenden der Geschichte, Pharmazie und Molekularbiologie.

Generell lässt sich zu diesen vier Faktoren anmerken, dass über alle Studienrichtungen hinweg die Vermittlung von Berufsausbildung in etwas geringerem Ausmaß von einer Universität gewünscht wird als die drei anderen Faktoren.

3. Einstellungen und Meinungen zu den Studierendenprotesten – überwiegende Zustimmung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass rund 80 % der Befragten die Reaktionen der Bundesregierung auf die Proteste zum damaligen Zeitpunkt als nicht ausreichend und die Studierendenproteste als gerechtfertigt empfanden. Große Unzufriedenheit ließ sich überdies in der Frage nach dem gesamten österreichischen Bildungssystem verzeichnen – weniger als ein Fünftel der Befragten befindet dieses für gut oder eher gut. Die beiden Fragen nach der Weiterführung der Proteste und der Hörsaalbesetzungen als Ausdruck des Protestes wurden hingegen von den befragten Studierenden zu etwa gleichen Teilen abgelehnt bzw. befürwortet. Es konnte weiters gezeigt werden, dass sich die grundsätzliche Einstellung gegenüber den Protesten im Verlauf derselben für die Mehrheit der Studierenden nicht verändert hat.

Detailliertere Analysen zur Protestakzeptanz ließen erkennen, dass weder Geschlecht noch Alter, sondern vor allem die Einstellungen zur universitären Bildung (vgl. Punkt 1) hier einen großen Einfluss ausüben: Je eher Studierende die Erwartung haben, dass die Universität eine Berufsausbildungsstätte ist, desto eher lehnen sie die Proteste ab. Umgekehrt hängt die Befürwortung der Proteste positiv mit bildungsidealistischen Erwartungen zusammen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass Studierende der Geisteswissenschaften und Biologie sowie ältere Studierende die Proteste stärker befürworteten, während unter Studierenden der BWL, Rechtswissenschaften, Pharmazie, Molekularbiologie und Medizin die Akzeptanz geringer war.

Im KFU-Fakultätenvergleich lag die geringste Akzeptanz innerhalb der REWI-Fakultät vor. Im Hinblick auf die Parteipräferenz lässt sich festhalten, dass unter den ProtestbefürworterInnen überdurchschnittlich häufig KPÖ-, Grüne- und SPÖ-WählerInnen zu finden waren. Unter jenen, die den Protesten eher ablehnend gegenüberstanden, fanden sich dagegen eher FPÖ- und ÖVP- AnhängerInnen.

Auch das Wissen um die Forderungen der Protestierenden hängt mit der Protestakzeptanz zusammen (je mehr Wissen, desto eher Befürwortung, bzw. umgekehrt). Darüber hinaus zeigte die Evaluierung sieben ausgewählter Forderungen der Grazer Protestierenden, dass für mehr als 75 % die Verbesserung der Studienbedingungen von besonderer Bedeutung ist. Für weniger als die Hälfte der Studierenden ist die Forderung nach selbstbestimmtem Studieren besonders wichtig, die geringste Relevanz besitzt sie für Studierende der MED. Die Forderung nach einer verstärkten Demokratisierung der Universität ist für rund ein Drittel der befragten Studierenden an der KFU und TU wichtig, jedoch nur für rund ein Viertel der KUG- und MED-Studierenden. Weiters ist interessant, dass 38 % aller Befragten Missfallen gegenüber prekären Dienstverhältnissen an den Universitäten bekunden.

4. Unterschiedliche Kriterien beeinflussen die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Rund 80 % der Befragten teilen die Auffassung, dass die Universität mehr Räumlichkeiten für Studierende zu Verfügung stellen sollte. Auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen wirkt sich über alle vier Universitäten hinweg (1) ein ausreichendes Lehrveranstaltungsangebot, (2) die Möglichkeit, sich kostenlos Zusatzqualifikationen aneignen zu können, (3) die TeilnehmerInnenzahl in Lehrveranstaltungen und (4) die Verfügbarkeit wissenschaftlichen Personals zur Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten am stärksten auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen aus. Der Universitäten- bzw. KFU-Fakultätenvergleich zeigte sodann, dass sich auf die Zufriedenheit von Studierenden mit ihren Studienbedingungen durchaus unterschiedliche Einflussgrößen auswirken. So ist z. B. die TeilnehmerInnenzahl in LV's an der KUG ein wichtigeres Kriterium für die Zufriedenheit als an der KFU und die Anzahl des wiss. Personals zur Betreuung von wiss. Arbeiten an der SOWI-Fakultät wichtiger als an der REWI-Fakultät.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Befürwortung der Studierendenproteste geringer ist, wenn man mit den Studienbedingungen an der Universität zufrieden ist. Überraschenderweise übt dabei eine zu hohe TeilnehmerInnenzahl in Lehrveranstaltungen keinerlei nachweisbaren Einfluss auf die Protestakzeptanz aus.

5. Divergierende Meinungen zum freien Hochschulzugang

Rund 16 % der Befragten sprechen sich generell für Zugangbeschränkungen aus, während knapp 36 % diese kategorisch ablehnen. Rund 48 % der Befragten ziehen Zugangbeschränkungen für bestimmte Studien in Betracht. Weiterführende Analysen zeigten, dass sich unter den ZugangsbeschränkungsgegnerInnen eher Studierende der Germanistik, Geschichte, Soziologie, Pädagogik und Philosophie finden, während unter den BefürworterInnen überdurchschnittlich häufig BWL- und Jus-Studierende vertreten sind. Die Auffassung, dass Zugangsbeschränkungen nur für bestimmte Studien gelten sollen, wird wiederum überdurchschnittlich häufig von MedizinerInnen, MolekularbiologInnen und geisteswissenschaftlichen Lehramtsstudierenden geteilt. Auch nach Parteipräferenz ließen sich Unterschiede feststellen: So sind KPÖ-AnhängerInnen eher gegen Beschränkungen, FPÖ- und BZÖ-WählerInnen eher dafür.

Der Universitäten- und KFU-Fakultätenvergleich zeigte, dass Studierende der KUG und der REWI-Fakultät Zugangsbeschränkungen am stärksten befürworten. Die stärkste Ablehnung hingegen findet sich an der KFU (bzw. URBI- und GEWI-Fakultät) und der TU. Die Annahme, dass Jus- und BWL-Studierende Zugangsbeschränkungen, ob ihrer Unzufriedenheit mit der großen Anzahl an LehrveranstaltungsteilnehmerInnen, befürworten, konnte auf Basis der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden: Tatsächlich sind sie zufriedener mit ihrem Lehrveranstaltungsangebot und der TeilnehmerInnenzahl in ihren Lehrveranstaltungen als bspw. Befragte des ‚Massenstudiums‘ Pädagogik. Ferner konnte auch in der Frage der Zugangsbeschränkungen ein Effekt oben erwähnter Bildungseinstellungen (vgl. Punkt 1.) nachgewiesen werden: Befragte, die sich von einer Universität eher spezifische Berufsausbildung erwarten, votieren stärker für Zugangsbeschränkungen als jene, die sich eine breitere Bildung wünschen.

Die vom überwiegenden Teil der BefürworterInnen präferierte Zugangsbeschränkung ist eine Aufnahmeprüfung vor Beginn des Studiums (rund 78 % der BefürworterInnen und teilweisen BefürworterInnen). Ferner spricht sich rund jedeR Dritte der BefürworterInnen und teilweisen BefürworterInnen für eine Knockoutprüfung nach einer Studieneingangsphase aus. Die geringste Zustimmung mit 5 % finden hingegen hohe Studiengebühren. Weitere Vorschläge (196 Nennungen) für Zugangsbeschränkungen sind beispielsweise Eingangsphasen i. w. S., Eignungstests und Aufnahme- bzw. Bewerbungsgespräche. Betrachtet man die Einstellungen zu den Zugangsbeschränkungen in Zusammenhang mit der Akzeptanz der Studierendenproteste, so zeigt sich, dass ZugangsbeschränkungsgegnerInnen die Proteste der Grazer Studierenden in der Tat stärker befürworteten als die teilweisen und strikten BefürworterInnen von Zugangsbeschränkungen.

6. Weitgehende Einigkeit über Selbstbestimmung im Studium

Beinahe alle Befragten (fast 95 %) erachten die Möglichkeit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Studium für wichtig, wohingegen der Erwerb einer spezialisierten Ausbildung von rund 60 % der Studierenden bevorzugt wird. Die weitere Analyse zeigte: Umso eher Befragte eine spezialisierte Ausbildung gegenüber einer breiten Allgemeinbildung präferieren, desto eher erwarten sie auch Berufsausbildung von der Universität. Umgekehrt wünschen sich Studierende, die sich ihre eigenen inhaltlichen Schwerpunkte setzen möchten, die Vermittlung bildungsidealischer Inhalte von der Universität. Der Wunsch nach einem niedrigeren/höheren Anteil an freien Wahlfächern hängt eng mit den Erwartungen zur Selbstbestimmung zusammen. Der Studienrichtungsvergleich zeigte, dass für Jus-, Pharmazie-, Molekularbiologie und Medizinstudierende die eigene inhaltliche Schwerpunktsetzung im Studium von geringerer Bedeutung ist. Befragte eben genannter Studienrichtungen präferieren dagegen, im Vergleich zu Befragten anderer Studienrichtungen, eher eine spezialisierte Ausbildung. Für einen erhöhten Anteil an freien Wahlfächern sprechen sich insbesondere Studierende der Germanistik, Philosophie, Pädagogik und Geschichte aus.

7. Überwiegende Mehrheit wünscht sich demokratische Mitgestaltung der Universität

Über 90 % der Befragten sehen die Notwendigkeit, dass Studierende die Universität demokratisch mitgestalten, etwa zwei Drittel sprechen sich für die Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim universitären Hochschulzugang aus und etwas mehr als jedeR zweite Studierende fühlt sich durch die ÖH grundsätzlich ausreichend vertreten. Interessant ist, dass ÖH-WählerInnen die Ansicht der Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim universitären Hochschulzugang tendenziell ablehnen. In Bezug auf die Notwendigkeit der demokratischen Mitgestaltung der Universität seitens Studierender äußerten sich ÖH-WählerInnen eher zustimmend. Betrachtet man die Einstellungen zur Demokratie und Gleichbehandlung in Zusammenhang mit Geschlecht, Alter und Parteipräferenz, so zeigt sich, dass Frauen allen drei Aussagen etwas eher zustimmen als Männer (das Alter der Befragten hat dagegen keinen nachweisbaren Einfluss). Des Weiteren sprechen sich FPÖ- und ÖVP-AnhängerInnen im Vergleich zu Grün-WählerInnen stärker für die Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim Hochschulzugang aus. Sie sehen zudem auch eine geringere Notwendigkeit der demokratischen Mitgestaltung der Universität als die befragten Grün-WählerInnen. Schließlich konnte festgestellt werden, dass sowohl BefürworterInnen der Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim Hochschulzugang als auch GegnerInnen der demokratischen Mitgestaltung der Universität die Studierendenproteste stärker ablehnten.

8. Studierende sehen Hochschulfinanzierung als Aufgabe des Staates an

Beinahe zwei Drittel der Befragten sind zumindest eher der Auffassung, dass Hochschulfinanzierung ausschließlich Aufgabe des Staates ist. Zudem vertreten beinahe 90 % der Studierenden die Meinung, dass die staatlichen Ausgaben für die Universitäten derzeit nicht ausreichend seien. Eine knappe Mehrheit der Befragten spricht sich gänzlich gegen die Finanzierung universitärer Bildung durch Studiengebühren aus. Die Ablehnung von Studienkrediten als Finanzierungsmöglichkeit für Studierende ist noch etwas größer. Betrachtet man die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung nach der Parteipräferenz, so fallen insbesondere die Anschauungen der ÖVP-WählerInnen (vor allem im Vergleich zu den AnhängerInnen der Grünen und der KPÖ) auf – nämlich die viel stärkere Ablehnung der ausschließlich staatlichen Finanzierung, einhergehend mit einer Zufriedenheit mit den derzeitigen staatlichen Ausgaben sowie die stärkere Befürwortung von Studiengebühren und Studienkrediten. Nach Studienrichtungen aufgeschlüsselt, lässt sich festmachen, dass Studierende der meisten untersuchten geisteswissenschaftlichen Disziplinen eher für eine staatliche Finanzierung der Hochschulbildung eintreten – im Gegensatz zu BWL- und Jus-Studierenden. Es konnte weiters gezeigt werden, dass sich ZugangsbeschränkungsbeürworterInnen sowie AblehnerInnen der demokratischen Mitgestaltung der Universität eher für die private Finanzierung der Universitäten bzw. des eigenen Studiums aussprechen. Dasselbe gilt auch für BefürworterInnen der Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim Hochschulzugang. Besonders auffallend ist, dass die soziale Lage der befragten Studierenden keinen erkennbaren Einfluss auf die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung hat.

9. Auswirkungen der Nutzung unterschiedlicher Medien als Informationsquelle über die Proteste

Das klassische Medium der Zeitung wurde am häufigsten als Informationsquelle für die Studierendenproteste genutzt (von rund drei Viertel aller Befragten), Online-Zeitungen hingegen von weniger als der Hälfte. Des Weiteren gab mehr als jedeR Zweite an, sich über Freunde/Bekannte, Mundpropaganda oder Flyer und Plakate informiert zu haben. Betrachtet man die intensive Informationsbereitstellung und Bewerbung diverser Aktionen über neuere Online-Kanäle wie z. B. Facebook oder Twitter seitens der Protestierenden sowie die zahlenmäßig große Online-AnhängerInnenschaft, so lässt sich dennoch ein vergleichsweise geringer Diffusionsgrad dieser Medien verzeichnen – maximal ein Drittel der Befragten informierte sich über diese Kanäle. Insgesamt gilt: Vielfältigere Informationsmediennutzung geht mit einem größeren Wissen über die Forderungen der Protestierenden sowie mit einer Einstellungsveränderung gegenüber den Studierendenprotesten im Verlauf dieser zum Positiven hin einher. Durchschnittlich wurden vier bis sechs verschiedene Medien von den Befragten genutzt. Ungeachtet des geringen Nutzungsgrades von Internetmedien erwiesen sich diese als vergleichsweise relevanteste Einflussgrößen in Hinblick auf die positive Einstellungsveränderung

im Verlauf der Studierendenproteste. Ebenso verhält es sich mit persönlicher Information (z. B. durch Freunde/Bekannte oder Mundpropaganda). Abgesehen von dem sehr geringen Einfluss der klassischen Medien (Zeitung, Radio, TV) ist dennoch auffällig, dass nur diese eine Einstellungsveränderung hin zum Negativen bewirkt haben.

In der weiteren Analyse konnten unter den befragten Studierenden vier unterschiedliche ‚Informationstypen‘ ausgemacht werden, welche sich nach Studienrichtungen, Parteipräferenzen und Altersgruppen unterscheiden:

(1) Der/die **klassisch Informierte**, der/die sich vorwiegend über klassische Medien über die Studierendenproteste informierte.

(2) Der **Face to Face Typ**, welcher sich vor allem durch die Nutzung von persönlichen Informationsquellen auszeichnet.

(3) Der/die **kaum Informierte**, der/die sich durch eine geringe Nutzung aller Informationsmedienarten charakterisieren lässt.

(4) Der/die **mannigfaltig Informierte**, der/die alle Informationskanäle nutzte – an erster Stelle persönliche Information und klassische Medien.

Betrachtet man die unterschiedlichen Informationstypen in Zusammenhang mit der Protestakzeptanz, so zeigt sich, dass der Face to Face Typ und der/die mannigfaltig Informierte die Proteste stärker befürworteten als der/die kaum Informierte bzw. klassisch Informierte. Mannigfaltig und Face to Face Informierte befürworteten ebenso die staatliche Hochschulfinanzierung in stärkerem Ausmaß. Überdies ist die Ablehnung von Zugangsbeschränkungen unter mannigfaltig und Face to Face Informierten deutlich größer als unter klassisch und kaum informierten Befragten. Abschließend konnte der gemeinsame Einfluss von Bildungseinstellungen und Informationsmediennutzung auf die Protestakzeptanz sowie die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung bzw. Zugangsbeschränkungen gegenüber aufgezeigt werden: Mannigfaltig Informierte Befragte, welche zugleich Bildung gegenüber Ausbildung präferieren, befürworteten die Proteste am stärksten, treten am ehesten für eine staatliche Finanzierung der Hochschulen ein und lehnen Zugangsbeschränkungen am ehesten ab.

1 Einleitung

Im Herbst 2009 fanden in Österreich – und daran anknüpfend auch in Deutschland, Kroatien, Frankreich, Niederlande, Schweiz, Großbritannien, USA, Polen, Italien, Ungarn, Dänemark usw.² (vgl. Anhang A) – die größten Bildungsproteste seit Ende der 1980er Jahre (vgl. Kraus/Wildermuth 1989)³ statt.⁴ Der Hauptanlass bzw. die zentralen Themen der Proteste war(en) die Unterfinanzierung des Hochschulbereichs im Allgemeinen sowie die bereits über Jahre geführten Diskussionen über die Einführung von Zugangsbeschränkungen an den Universitäten im Speziellen. Am 20. 10. 2009 äußerten schließlich Studierende der Akademie der bildenden Künste in Wien öffentlich Unmut über ihre Studienbedingungen und besetzten infolge die Aula an eben jener Hochschule. Kurz darauf solidarisierten sich weitere Studierende in Wien und der größte Hörsaal Österreichs, das Audimax an der Universität Wien, wurde besetzt. Der Protest weitete sich in den darauffolgenden Tagen auf weitere Universitätsstandorte in ganz Österreich aus. So wurden bereits am 23. 10. 2009 am Campus der Karl-Franzens-Universität Graz Hörsäle an der so genannten ‚Vorklinik‘ besetzt. In den Tagen und Wochen danach fanden zahlreiche Veranstaltungen in den besetzten Hörsälen, wie etwa Vorträge von Lehrenden und Künstlern/Künstlerinnen sowie die Bildung von studentischen Arbeitsgruppen statt, im Rahmen derer einschlägige Informationen über den Hochschulbereich recherchiert und aufbereitet wurden. Auf Basis dessen wurden konkrete Forderungen an die lokalen Universitätsleitungen sowie Bundespolitik gestellt. Darüber hinaus wurden der Unmut der Studierenden und deren ausgearbeitete Forderungen in Form von Demonstrationen, Aktionstagen und Presseartikeln in die Öffentlichkeit getragen.

Obwohl die Studierendenproteste schließlich über den Jahreswechsel 2009/2010 zusehends abflachten, findet derzeit – in den Sommermonaten 2010 – eine neuerliche Mobilisierung von Studierenden statt, die im Herbst wiederum gegen die Missstände an den österreichischen Universitäten protestieren wollen (allerdings nicht in Form von Hörsaalbesetzungen).⁵

² Vgl. <http://www.unigrazgehoertuns.org/protest/befreite-universitaeten> und <http://unsereuni.at/>, letzter Zugriff 21. 7. 2010.

³ Kraus, F.; Wildermuth, M. (1989): UNiMUT. StudentInnen in Bewegung. Berlin: Rotbuch. <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1107.pdf>, letzter Zugriff 21. 8. 2010.

⁴ Bereits Ende des Jahres 2008 fanden in Deutschland Bildungsstreiks statt, allerdings ohne Hörsaalbesetzungen. Diese dauerten zunächst bis in den Sommer 2009 an. (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Studentenproteste_in_Deutschland_2009, letzter Zugriff 30. 9. 2010).

⁵ Vgl. o. V. <http://derstandard.at/1280984375293/Studenten-ruesten-sich-fuer-neue-Proteste>, 10. 8. 2010, letzter Zugriff 21. 8. 2010.

1.1 Das Forschungsprojekt

Im Zuge dieser letztjährigen Studierendenproteste stellten sich in Graz sämtliche in der Protestbewegung Involvierten fortwährend die Frage, wie die in der Protestbewegung formulierten Forderungen sowie die Art des Protests in Form von Hörsaalbesetzungen unter den Grazer Studierenden wahrgenommen werden. Auf Seiten mehrerer Akteure/Akteurinnen aus der Grazer Protestbewegung einerseits sowie der ÖH der Universität Graz andererseits bestand sodann der Wunsch, zuverlässige empirische Daten zu dieser Thematik zu erhalten. Man wurde auf den studentischen Forschungsverein IG-Soziologie aufmerksam und beauftragte diesen Ende Oktober – nach fachlicher Beratung und Abklärung des Forschungsauftrages mit der ÖH der Uni Graz und einigen Vertretern/Vertreterinnen der Protestbewegung – eine entsprechende Fragebogenerhebung unter allen Grazer Studierenden durchzuführen. Diese umfassende Erhebung sollte objektive und zuverlässige Informationen über die Meinungen und Einstellungen zu den Studierendenprotesten sowie zur aktuellen Bildungsdebatte liefern.

Aufgrund der gebotenen Dringlichkeit der Ergründung des studentischen Stimmungsbildes war es angemessen, eine quantitative Studie mittels Online-Fragebogen durchzuführen (vgl. Kap. 1.2), um so bald wie möglich die Meinung der Studierenden zu den Forderungen der Protestbewegung sowie darüber hinaus statistisch belegbare Zusammenhänge hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Protestakzeptanz eruieren zu können. Anschließend an die Operationalisierung der interessierenden Fragestellungen und Forschungsdimensionen (vgl. Kap. 2 u. 3.1) und einer Pretestphase des entwickelten Fragebogens (vgl. Kap. 1.2) erfolgte in Zusammenarbeit mit den vier Grazer HochschülerInnenschaften (Universität für Musik und darstellende Kunst, Medizinische Universität, Technische Universität und Karl-Franzens-Universität) die Aussendung des Links zum Online-Fragebogen per E-Mail an alle Grazer Studierenden.

Die Ergebnisse der Studie sind in vorliegendem Forschungsbericht zusammengefasst. Sie liefern ein umfassendes und differenziertes Bild der Einstellungen und Meinungen der Grazer Studierenden zu den Protesten sowie zu deren Auffassungen über das Hochschulsystem Österreichs. Dieser Bericht soll somit ein ‚objektiver‘ Beitrag zu der oftmals ideologisch geprägten Bildungsdebatte sein, welcher allen Interessierten die Möglichkeit bietet, die unter den Grazer Studierenden vorhandenen Meinungen und Einstellungen nachzulesen.

1.2 Methodische Vorgehensweise

Auf Grund des Ziels, generalisierbare Aussagen über die Grazer Studierendenschaft zu erhalten, wurde eine Vollerhebung unter den Studierenden der vier Grazer Hochschulen Karl-Franzens-Universität (KFU), Technische Universität (TU), Medizinische Universität (MED) und

Universität für Musik und darstellende Kunst (KUG) angestrebt. Somit fiel aus Effizienz- und Erreichbarkeitsgründen die Entscheidung auf eine standardisierte Online-Fragebogenerhebung. Im Vorfeld der Dimensionierung und Operationalisierung der relevanten Themenbereiche (vgl. Kap.2 u. 3.1) galt es zunächst, Kenntnisse über das Feld, wie beispielsweise über die Forderungen der Protestierenden und deren Argumentation, die Änderungen durch das UG 2002, die aktuelle Medienberichterstattung u. dgl. m. zu sammeln und aufzubereiten. Der vom Team der IG-Soziologie daraufhin entwickelte Fragebogen (vgl. Anhang C) wurde einem Pretest mit 30 Studierenden unterzogen. Als Erhebungszeitraum für die Befragung diente das rund vierwöchige Zeitfenster von 30. 11. Bis 30. 12. 2009. Alle Studierenden oben genannter Universitäten erhielten über die jeweils zuständige ÖH-Vertretung per E-Mail den Link zum Online-Fragebogen (Online-Plattform: www.onlineforschung.org).

1.3 Aufbau des Forschungsberichts

Nach diesen grundlegenden Informationen zu den Studierendenprotesten und organisatorischen Details zur vorliegenden Studie folgen in Kapitel 2 Hintergrundinformationen sowie eine Aufbereitung aktueller Studien zu den sechs ausgewählten Forschungsdimensionen. Dazu zählen Einstellungen (1) zum Bildungssystem, (2) zur Hochschulfinanzierung, (3) zum Hochschulzugang, (4) zur Selbstbestimmung im Studium, (5) zu den Forderungen der Protestierenden und (6) zur Informiertheit über die Studierendenproteste.

Anschließend wird in Kapitel 3 auf die Konzeption des Fragebogens bzw. die Generierung der jeweiligen Fragebogenitems kurz eingegangen. Danach folgen grundlegende Bemerkungen zu den statistischen Auswertungen der weiterführenden Kapitel.

Kapitel 4 stellt die untersuchte Stichprobe vor. Dabei werden Daten zur Geschlechter- und Altersverteilung, Verteilung nach Universitäten, Fakultäten und Studienrichtungen, Angaben zu Studienart, Studiendauer u. ä. m. dargestellt. Die soziale Lage der Studierenden stellt in diesem Kapitel einen bedeutenden Schwerpunkt dar.

In Abschnitt 5 schließlich werden die Forschungsergebnisse der jeweiligen Forschungsdimensionen isoliert sowie dimensionsübergreifend dargestellt und interpretiert. Die erhobenen Meinungen, Einstellungen und Erwartungen werden dabei insbesondere auf Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter sowie Parteipräferenz, Studienrichtung und Studienart (Bachelor, Master, Doktorat, Diplom) der befragten Studierenden untersucht.

Im letzten Kapitel werden schließlich die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Erhebung zusammengefasst.

2 Forschungsdimensionen

In diesem Kapitel folgen nun Hintergrundinformationen zu den in Kapitel 5 untersuchten Forschungsdimensionen. Dabei handelt es sich um

- (1) Erwartungen an die universitäre Bildung (Ausbildung vs. Bildung),
- (2) Einstellungen zur Finanzierung der Universitäten,
- (3) Einstellungen zu den Zugangsbeschränkungen,
- (4) Einstellungen zur Selbstbestimmung im Studium,
- (5) die Befürwortung bzw. Ablehnung der Studierendenproteste bzw. der Forderungen und
- (6) die Informationsdiffusion und das Wissen über die stattgefundenen Studierendenproteste.

Die Auswahl eben genannter Forschungsdimensionen eröffnet die Möglichkeit, unterschiedliche Einstellungen und Meinungen zur Bildungsdebatte bzw. zu den Studierendenprotesten differenziert betrachten und erklären zu können. Vorweg soll darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den folgenden Kapiteln lediglich um eine kleine Auswahl von Theorien und durchgeführten empirischen Studien handelt, die das Spektrum des ‚State of the Art‘ im bildungswissenschaftlichen Bereich keinesfalls abzudecken vermögen.

2.1 Bildung versus Ausbildung

Schlagworte wie ‚Freie Bildung‘ und ‚Bildung statt Ausbildung‘ waren ständige Begleiter der sich zu einer Bildungsdebatte ausbreitenden Geschehnisse, die in Österreich im Herbst 2009 (vgl. Kap. 1) ihren Anfang nahmen. Bildungsbegriffe wurden in verschiedenen impliziten Auslegungen relativ schnell und unreflektiert verwendet. Vor allem den Begriffen ‚Ausbildung‘ und ‚Bildung‘ kam dabei eine hohe Bedeutung zu. Einerseits wurden diese beiden Begriffe zwar für unterschiedliche Zwecke vereinnahmt, andererseits wurde aber ausgiebig über deren Sinnhaftigkeit diskutiert. Der Mehrdimensionalität des Bildungsbegriffs wurde dabei wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Lt. Egger/Sturn (2006: 91 u. 113) sind bspw. folgende drei Dimensionen von Bildung besonders relevant: 1.) Bildung als individuelles Kapital (Humankapital), 2.) Bildung als individueller Prozess (Kompetenz) und 3.) Bildung als soziales Kapital einer Gesellschaft (Sozialkapital). Eine dergestalt differenzierte Betrachtung fand in der öffentlichen Diskussion allerdings kaum statt.

Polemisch geführten Debatten und der medialen Vereinfachung mag es genügen, die verschiedenen Aspekte unseres Bildungssystems auf zwei Hauptkategorien zu reduzieren. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch offensichtlich, dass die polarisierenden Begriffe Bildung vs. Ausbildung der Komplexität universitärer Bildung (die ohnehin eine Kombination aus beidem bietet (vgl. Egger/Sturn 2006: 124)) nicht gerecht werden können. Trotzdem standen und stehen sie für diejenigen Bildungsmodelle, um die sich die Debatte drehte. In diesem Abschnitt folgt nun eine Diskussion über Herkunft und Entstehung sowie die heutige uneinheitliche Verwendung bzw. das unterschiedliche Verständnis der beiden Begriffe. Zur Klarstellung, was hinter den Begriffen Bildung und Ausbildung steht, wird ein kurzer Blick in die Geschichte der Bildungsideale unternommen.

Zuerst soll jedoch hervorgehoben werden, dass in der öffentlichen Diskussion nicht klar zwischen den Begriffen Bildung und Ausbildung getrennt wurde, bzw., dass man sich nicht auf einheitliche Begriffsdefinitionen einigen konnte. Daher wird an dieser Stelle versucht, auf die verschiedenen Dimensionen des Begriffspaars einzugehen. Erstens kommt es im Zuge der Debatte zu einer Verknüpfung des Begriffs ‚Ausbildung‘ mit dem Gedanken der Verwertbarkeit von Bildung. Zweitens wird der Begriff ‚Bildung‘ mit wünschenswerten Eigenschaften überfrachtet und als Ideal diesem Ausbildungsbegriff gegenübergestellt. Nun fällt auf, dass sich allein daraus schon mehrere Arten des Umgangs mit den Begriffen ergeben. Einerseits wird Bildung der Ausbildung diametral gegenübergestellt, andererseits wird sodann der Kanon dessen, was der Begriff Bildung fasst, über jenen der Ausbildung gestellt.

Grundsätzlich sind Bildungssysteme von Bildungsidealen zu unterscheiden. Was steckt nun historisch gesehen hinter den Ideen von Bildung und Ausbildung? Was hat Bildung, oder das, was herkömmlich unter den Bildungsbegriff fällt, mit dem vielzitierten Wilhelm von Humboldt bzw. dem humanistischen Gedankengut zu tun? Und in welcher Relation steht dies zum ‚neuen‘ Kompetenzbegriff von Bologna/Lissabon? Auch ist es notwendig zu verstehen, wie der Begriff heute verwendet wird, warum jener universell verwendbar scheint und wieso er in der wissenschaftlichen Betrachtung durch andere Begriffe wie etwa durch Kompetenzen ersetzt wurde.

Wenn heutzutage von universitärer Bildung (im Gegensatz zu berufsorientierterer Ausbildung an Fachhochschulen o. ä.) die Rede ist, so fällt immer wieder der Name des vorhin bereits erwähnten Wilhelm von Humboldts. Einen auch für die heutige Debatte durchaus erhellenden Einblick in die Denkweise Humboldts lieferte Menze bereits in den 1970ern. In dem sich der Mensch bildet, soll er selbst etwas aus sich machen („*Selbstbildung*“), sich selbst verwirklichen – und nicht von Bildungsinstitutionen oder Unternehmen zu etwas „*gemacht werden*“. Humboldt versteht Bildung als den „*höchsten Zweck des menschlichen Lebens*“ (Menze 1972: 7, 9 u. 18). Ähnlich sehen das Egger/Sturn (2006: 113). Durch Bildung erlangt man Individualität, jeder Mensch hat lt. Humboldt ein Recht auf Bildung, alles andere wäre ihm zufolge „*unmenschlich*“. Heutige Kritik stellt die Humboldtsche Bildungsreform meist als „*ständisch-bürgerlich*“ dar, Bildung also nicht für alle, sondern nur für die Mittel- bzw. Oberschicht. Dies war allerdings nicht die Intention Humboldts, der die Möglichkeit zur Bildung für alle Menschen gleichermaßen anstrebte (vgl. Menze 1972: 10). Humboldt wird heute vorgeworfen, dass er die damaligen gesellschaftlichen und ökonomischen Umstände in seinen Überlegungen nicht berücksichtigt hätte. Dies war jedoch nicht der Fall, so Menze (1972: 19-21): Humboldt war sich der damaligen Missstände durchaus bewusst und gerade durch sein Bildungskonzept sah er die Möglichkeit, gesellschaftliche Veränderungen anzuregen.

Humboldt selbst betrachtete sowohl die Industriegesellschaft als auch die damaligen ständisch-bürgerlichen Werthaltungen kritisch. Es darf nicht sein, dass ein Mensch auf die Ausübung eines Berufs bzw. das Ausfüllen einer zugeschriebenen gesellschaftlichen Position beschränkt wird. Im Speziellen wandte er sich gegen die Reduktion eines Menschen auf bestimmte zu erfüllende Funktionen – Abhilfe sollte hier die Bildung schaffen, die es dem Menschen erlaubt, sich in seinem „*Menschsein*“ dennoch entfalten zu können (vgl. Menze 1972: 12). Hinter dem Humboldtschen Bildungsgedanken steht somit der von Zwängen befreite handlungsfähige Mensch (vgl. Menze 1972: 15). Auch Steffen hält Humboldts Bildungsidee ebenso heute noch für zeitgemäß und sieht in ihr keinen Widerspruch zur Berufsausbildungstendenz an modernen Hochschulen. Bildung wie Ausbildung ist notwendig, „*denn sich der Gesellschaft dienstbar machen, darf nicht heißen, sich ihr bedingungslos auszuliefern*“ (Steffen 1972: 105).

Die heutige oftmalige Gegenüberstellung der beiden Pole humanistische Bildung ‚Humboldt-scher Prägung‘ einerseits und berufsorientierte Ausbildung andererseits⁶ hat offenbar mit Humboldts ursprünglicher Idee nichts zu tun sondern muss andere Ursachen haben – so sie nicht künstlich herbeigeführt wurde. Burger (offenbar selbst humanistisch gebildet) sieht im Festhalten an Humboldt auch einen Grund für das Scheitern vieler vergangener Bildungsreformen. Jedenfalls fällt in der Bildung vs. Ausbildung-Debatte oft das Wort ‚Elite‘ bzw. ‚elitär‘, was allerdings nicht auf Humboldt zurückgeführt werden kann sondern heute wohl nur dem Zweck der Diffamierung von Bildungskonzepten (sei es nun das humanistische oder das berufsbildende – welches lt. Burger die zukünftige Elite ausbildet (vgl. Burger 2010)) dient.

Heute existieren freilich sehr komplexe Bedingungen auf dem Gebiet der Bildung. Daher wird in der wissenschaftlichen Diskussion auf die Reduktion des Bildungsbegriffs als eine wie auch immer geartete Kategorisierung und Idealisierung schon seit längerem verzichtet. Prisching, der eine gegenwartssoziologische Ideologiekritik verschiedener Bildungsideologien durchgeführt hat, spricht davon, dass Bildung vom Zeitgeist und den Interessen führender Gruppen geprägt ist (vgl. Prisching 2008: 8). Dies ist darauf zurückzuführen, dass Bildung stets ein Schlagwort bleibt, mit dem jede(r) all die Eigenschaften, die vernünftig erscheinen, verbinden kann. Daher bleibt der Begriff aber stets vage und wird nie exakt definiert. So ist ‚Bildung‘ ein politisch leicht zu instrumentalisierender Begriff, dessen Inhalt je nach Interessenslage der Politakteure/-akteurinnen variieren kann (vgl. Prisching 2008: 9ff).

Viel interessanter jedoch als die Dekonstruktion des Bildungsbegriffs erscheint Prischings Einschätzung der Lage des österreichischen Bildungssystems: Die Idee von Bildungs-Verteilungsgerechtigkeit gemeinsam mit der Idee von Demokratisierung ist nicht neu, sie kam schon in den 1960er Jahren auf. Ihre konkrete Umsetzung ist jedoch aus verschiedenen Gründen nicht vollständig gelungen, genauso wie es in Österreich eine generelle Angst vor dem Thema ‚höhere Bildung‘ zu geben scheint. *„In Österreich drückte man sich selbst um Maßnahmen wie einen Numerus clausus in bestimmten Studienrichtungen herum, indem man einfach nicht zu messen begann, was in Deutschland gemessen wurde, und infolge dieser Verdrängung dort keine Probleme festzustellen vermochte, wo in Wahrheit bereits alles aus den Fugen ging“* (Prisching 2008: 217). Im Großen und Ganzen waren die Gründe für die entstehenden Probleme also, dass die Vorgaben der Bildungsökonom/-ökonominnen nicht erreicht wurden oder nicht erreicht werden konnten, vor allem, da der Reformwille der Basis nicht von den hohen Funktionsträgern/-trägerinnen geteilt wurde (vgl. Prisching 2008: 241).

⁶ Vgl. dazu exemplarisch einen sehr Humboldt-kritischen Artikel von Rudolf Burger in der Tageszeitung Die Presse vom 11. Juni 2010.

In den 1980er Jahren wurde auch in Österreich begonnen Einsparung im Bildungssystem durchzuführen. Gleichzeitig setzte die Europäisierung der Bildung ein (die auch vor Österreich nicht Halt machte), welche letztlich in der Bologna-Erklärung von 1999 zum Ausdruck kommt. Diese floss später in die sogenannte Lissabon-Strategie mit ein (vgl. 'The Official Bologna Website'⁷). Die Deklaration von Bologna (BD) beinhaltet nun folgende Zielvorstellungen, die im höheren Bildungssystem umgesetzt werden sollten: Dem gesamten System sollte eine europäische Dimension verliehen werden. Wesentlich bedingt durch europaweite Kooperation sollte ein duales Studiensystem entstehen (Undergraduates, Graduates), wobei der innereuropäischen Mobilität besonderes Augenmerk zukommt. Diese Mobilitätsforderung machte aber die Etablierung eines Vergleichssystems, des ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), sowie den Aufbau eines europäischen Qualitätssicherungssystems notwendig (vgl. BD 1999: 3).

Die wissenschaftliche Ausarbeitung der Forderungen von Bologna (und später jene der Strategie von Lissabon⁸) wurde dem sogenannten Tuning-Projekt überlassen. Kern des Tuning-Projekts (TESE) war die Erstellung eines Fahrplans für die Umsetzung der Bologna-Ziele an den Hochschulen. Dies führte zwangsläufig zu einer Beschäftigung mit den Bildungsaufgaben der Hochschulen (vgl. TESE: 1). Das etwas zweifelhafte Motto von Tuning lautet: „*Das Tuning von Bildungsstrukturen basierend auf Diversität und Autonomie.*“ Wobei ‚tunen‘ in diesem Zusammenhang als aufeinander abstimmen definiert wird (vgl. González/Waagenar). Grundsätzlich sieht das Tuning-Modell⁹ einen progressiven Prozess der Qualitätssteigerung von Studium und Lehre vor. Abhängig von den Universitäten zur Verfügung stehenden Ressourcen und den definierten Abschlussmöglichkeiten sollen zuerst Lehrpläne konstruiert und danach die Auswahl von Lehr- und Lernmethoden sowie Beurteilungssysteme evaluiert werden. Die Ergebnisse sollen wiederum in die Konstruktion neuer und verbesserter Lehrpläne eingearbeitet werden. Ins-

⁷ Vgl. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>, letzter Zugriff 6.10.2010.

⁸ Die als Lissabon-Strategie bekannte Schlussfolgerung des Europäischen Rates (ER) in Lissabon vom 23. und 24. März 2000 beinhaltet folgende drei „strategischen Ziele“ im Rahmen einer „globalen Strategie“, so dass: „(1. Anm.) der Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft durch bessere Politiken für die Informationsgesellschaft und für die Bereiche Forschung und Entwicklung sowie durch die Forcierung des Prozesses der Strukturreform im Hinblick auf Wettbewerbsfähigkeit und Innovation und durch die Vollendung des Binnenmarktes vorzubereiten ist; (2. Anm.) das europäische Gesellschaftsmodell zu modernisieren, in die Menschen zu investieren und die soziale Ausgrenzung zu bekämpfen ist; (3. Anm.) für anhaltende gute wirtschaftliche Perspektiven und günstige Wachstumsaussichten Sorge zu tragen ist, indem nach einem geeigneten makroökonomischen Policy Mix verfahren wird“ (ER 2000: S 2).

⁹ Interessanterweise ist im Tuning-Projekt nicht von Bildung sondern von Kompetenzen die Rede, was einem Paradigmenwechsel gleichkommt. Der Kompetenzbegriff ist mithin auch kein allgemeiner Überbegriff, sondern beinhaltet die Möglichkeit, spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen einer bestimmten Thematik zu definieren (vgl. González/Waagenar).

gesamt wird davon ausgegangen, dass damit die Qualität der europäischen Hochschulausbildung steigt.

Auf Basis der Lissabon-Strategie der EU sieht die Kommission der Europäischen Gemeinschaft (KEG) vor, den Erwerb von fünf „*neuen Grundfähigkeiten*“¹⁰ lebenslangen Lernens zu fördern. Diese sind: „*IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten*“ (KEG 2005: 2). Die Anwendung dieser Fähigkeiten wird mit dem Begriff der Kompetenz beschrieben, wobei Kompetenz „*als eine Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert wird, die einer bestimmten Situation angemessen sind*“ (KEG 2005: 3). Die EU listet nun im Rahmen der Lissabon-Strategie acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen auf. Diese Kompetenzen sollten dazu führen, den europäischen Bürgern/Bürgerinnen in der sich zunehmend globalisierten Welt eine solide Wissens- und Kompetenzbasis zu sichern und dem Bildungssystem eine europäische Dimension zu geben. Die heutige Gesellschaft wird in diesem Papier dementsprechend als „*Wissensgesellschaft*“ bezeichnet, in welcher der Erwerb dieser Kompetenzen für das „*persönliche, öffentliche und berufliche Leben*“ eine immer stärkere Rolle spielt (KEG 2005: 3-4). Ohne die Förderung dieser Kompetenzen sei es nicht möglich, im weltweiten Wettbewerb bestehen zu können.

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie Bürgerkompetenz
7. Unternehmerische Kompetenz
8. Kulturelle Kompetenz.

Tabelle 1: Die acht EU-Schlüsselkompetenzen¹¹

Weder trennt die EU die beiden Bildungsbegriffe noch strebt sie in ihrer Kompetenzdefinition eine Bevorteilung des humanistischen Bildungsbegriffs oder des arbeitsmarktrelevanten Ausbildungsbegriffs an. Die acht EU-Schlüsselkompetenzen sind das Bemühen um eine inhaltlich vollständige Auflistung „*lebensrelevanter*“ Kompetenzen. In einer anderen Definition werden Kompetenzen auch nach inhaltlichen Kriterien, wie Fach- und Methoden-, sowie System- und Sozialkompetenz unterteilt und bilden somit eine Gesamtheit, die universitärer Lehre genügen soll (vgl. Happ/Stange 2003: 18f).

¹⁰ Alte oder herkömmliche Grundfertigkeiten sind lesen, schreiben, rechnen. Die neuen Grundfertigkeiten wurden von der Arbeitsgruppe ‚Grundfertigkeiten‘ erarbeitet (KEG 2005: 2).

¹¹ Vgl. KEG 2005: 15

Zusammenfassend kann der Begriff ‚Bildung‘ somit als heterogenes Konstrukt beschrieben werden, wovon die Grundidee steckt, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl theoretisch als auch praktisch zu vermitteln. Man kann nicht strikt zwischen einem Ausbildungs- und einem Bildungsmodell unterscheiden. Streng genommen gibt es beide Modelle in reiner Form nicht. Die missbräuchliche Verwendung der Begriffe führt in der öffentlichen Debatte jedoch zu einer Komplexitätsreduktion einerseits und einer bildungsideologischen Dramatisierung im Sinne von Gegensätzlichkeit andererseits. Interessant ist vielmehr der Wandel des Bildungsbegriffs, weg von Grundausbildung – wobei sich am Ziel, dass Grundfertigkeiten möglichst vielen zukommen sollen, nicht viel geändert hat. Es ist ersichtlich, dass, was als Grundfertigkeiten angesehen wird, einem Wandel unterworfen ist. So werden Fertigkeiten heute zunehmend mit dem Kompetenzbegriff erfasst. Obwohl auch, wie Happ/Stange anmerken, ein umfassender Kompetenzbegriff aufgrund der Komplexität des Themas Bildung nicht zu erreichen ist (vgl. Happ/Stange 2003: 19), ist dessen Verwendung wesentlich konkreter. In diesem Zusammenhang ist gerade der von der EU verwendete Kompetenzbegriff von Bedeutung (vgl. Definition weiter oben). Dieser Kompetenzbegriff rüttelt nicht an den Grundfesten des österreichischen Bildungssystems, wohl aber die Idee der Qualitätssteigerung. Deren Ziel ist jedoch nicht, die ökonomische Verwertbarkeit der Studien zu steigern, sondern die Qualität der Hochschulausbildung insgesamt. Abschließend kann daher gesagt werden, das Bologna- und Lissabon-Programm als solches stellen nicht die große Gefahr für die Freiheit oder den Zugang zu den Universitäten dar. Die Gefahr besteht vielmehr in der missbräuchlichen Vereinnahmung der Strategien und der dahinterstehenden Ideen. Dies könnte etwa im Zuge von ‚Effizienzsteigerungen‘ geschehen, die ja nicht notwendigerweise mit ‚Qualitätssteigerungen‘ einhergehen müssen.

2.2 Finanzierung der Universitäten

Die Finanzierungsstruktur europäischer Universitäten unterliegt seit ca. einem Jahrzehnt einem starken Wandel, von dominiert basisfinanzierten hin zu universitäts-externen kompetitiven Finanzierungssystemen durch so genannte Drittmittel. Die öffentliche institutionelle Basisfinanzierung der Universitäten, auch GUF (General University Fund) genannt, ist dabei im Zeitverlauf nur geringfügig gestiegen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Wettbewerbssteigerung der Universitäten und damit oftmals in Verbindung gesetzten Effizienzsteigerung der Forschung und Lehre, werden ebenso die öffentlichen Basisfinanzierungen immer stärker leistungsorientiert vergeben¹². Die im internationalen Vergleich am häufigsten verwendeten Kriterien für die leistungsorientierte Basisfinanzierung sind die Anzahl der Studierenden, der AbsolventInnen, der Publikationen und die Höhe der Drittmittel, wobei diese Kennzahlen je nach Disziplin und Fachrichtung unterschiedlich gewichtet werden (vgl. Leitner et al. 2007: 16). Die Veränderung der Finanzierungsstruktur hin zu mehr Leistungsorientierung wurde und wird ebenso auf rechtlicher Ebene von neuen Universitätsgesetzen, die die Dezentralisierung der Organisation von Universitäten - mit dem Ziel ihnen mehr Autonomie einzuräumen – verfolgen, begleitet (vgl. Leitner et al. 2007: 6). Die ökonomischen und rechtlichen Veränderungen der Finanzierungsstruktur der Universitäten üben einen maßgeblichen Einfluss auf die soziale Realität, die soziale Praxis der Forschung und Lehre und auf die Organisation der Universitäten aus. Ebenso beeinflussen die sozialen und ökonomischen Veränderungen innerhalb von Gesellschaften die Veränderung von Strukturen, wie die der Finanzierung der Universitäten.

2.2.1 Effekte leistungsorientierter Mittelvergaben (LOM)

Dass leistungsorientierte Mittelvergaben (LOM), ganz im Sinne einer strategischen Forschungsförderung, eine wichtige Basis hinsichtlich des finanziellen Anreizes zur Forschung, der „*Schaffung von Transparenz und Gewinnung von entscheidungsrelevanten Informationen*“ seien, konnte von Kreysing 2008 anhand der Fallbeispiele der medizinischen Fakultät des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf und der Universität Göttingen nachgewiesen werden (vgl. Kreysing 2008: 20-26). Jaeger weist für die Praxis der LOM innerhalb der gesamten Bundesrepublik Deutschland hingegen erstens Probleme der Budgetentscheidungen seitens des Ministeriums, die zu geringeren Anreizen für die ForscherInnen führen, und zweitens die Problematik der Deckelung des Budgets, die nachweisbar, trotz Leistungssteigerungen von ForscherInnen, Mittelkürzungen begünstige, nach (vgl. Jaeger 2008: 94f). Einer von Minssen (2003) durchge-

¹² Es lassen sich drei Modelle der Finanzierung der Universitäten unterscheiden: (1) die traditionelle Basisfinanzierung, (2) die leistungsorientierte Basisfinanzierung und (3) die kompetitive oder projektorientierte Mittelvergabe. Die Modelle werden in ihrer Anwendung zu unterschiedlichen Anteilen kombiniert.

fürten Studie zufolge, in der ProfessorInnen und DekanInnen zur Veränderung der Motivation durch LOM befragt wurden, trägt LOM einerseits zu einem stärkeren Bemühen um die Akquisition von Drittmitteln und andererseits um die Qualität der Lehre bei (vgl. Jaeger 2008: 98f), da die Notwendigkeit bestehe, ForscherInnen besser als bisher auszubilden. Allerdings sah nur ein Drittel der Befragten eine tatsächliche Verbesserung der leistungsorientierten Forschung und Lehre sowie gesteigerten Transparenz der Mittelvergabe als gegeben. Des Weiteren hat Schröder in seiner 2004 durchgeführten Studie festgehalten, dass durch LOM zwar die Bemühungen um Drittmittel und Kontakte zur Wirtschaft verbessert würden, dies jedoch keinen nachweisbaren Effekte auf die Qualität der Lehre habe (vgl. Jaeger 2008: 98f).

2.2.2 Effekte auf das Verhältnis zwischen grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung

Die veränderten sozialen, rechtlichen und ökonomischen Bedingungen an den europäischen Universitäten haben nun dazu geführt, dass sich ForscherInnen stärker als je zuvor mit der Aufgabe konfrontiert sehen, sich „*gesellschaftlich relevanten Problemstellungen und wirtschaftlichen Zielsetzungen*“ (Leitner et al. 2007:6) zu widmen. Diese Entwicklung führte insbesondere zu einer Aufweichung der Grenzen zwischen grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung. Abgesehen von ‚extremen‘ VerfechterInnen der anwendungsorientierten Forschung, die keinen Zweck in der Grundlagenforschung sehen, steht im Zentrum aktueller Diskussionen die Frage nach dem Verhältnis zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung. Innerhalb der Soziologie wird dieser Frage zumeist auf Basis unterschiedlicher Wissenschaftsmodelle, wie beispielsweise dem Modell der Offenheit von Robert K. Merton entgegnet: Sehr verkürzt dargestellt sieht dieses idealtypisch vor, dass ForscherInnen u.a. uneigennützig und im Sinne des Fortschritts der Wissenschaft ihre Untersuchungen durchführen sollen und verpflichtet seien die Ergebnisse ihrer Forschung der ‚Scientific Community‘ zur Verfügung zu stellen (vgl. Merton 1957). Dass das Prinzip der Offenheit der Wissenschaft durch die zunehmende Drittmittelfinanzierung durch private Unternehmen, die Ergebnisse der Forschung käuflich erwerben und somit für die Verfolgung ihrer Interessen und Ziele verwenden und demnach ggf. auch vor der ‚Scientific Community‘ zurückhalten, verletzt wird, ist anzunehmen.

Andere Modelle, wie das bereits 1985 von Clark entwickelte Konzept der „*entrepreneurial university*“ besagt, dass die an den Universitäten betriebene Forschung sehr wohl kommerziell verwertet werden sollte und demnach verstärkte Drittmittelfinanzierungen positive Effekte auf die Wissenschaft hätten, wobei allerdings die Fundamente der akademischen Forschung nicht aufgegeben werden dürften. Wiederum andere Ansätze widmen sich insbesondere den institutionellen Verflechtungen, als Grundvoraussetzung für die optimale Finanzierung von Universitäten, so auch das Modell der Triple-Helix: Dieses besagt, dass Wissenschaft, Wirtschaft und Po-

litik optimal – im Sinne einer Verzahnung gleichberechtigter PartnerInnen – zusammen wirken sollten (Leitner et al. 2007: 10). Der Befürchtung, dass die kurzfristig ausgerichtete Kommerzialisierung der universitären Forschung zu Lasten ihrer Qualität und insbesondere der längerfristig orientierten Grundlagenforschung ginge, wird mit Beispielen aus der Praxis, die zeigen, dass jene Universitäten mit besonders stark ausgeprägter wissenschaftlicher Basis, erfolgreicher seien, entgegnet (vgl. Leitner et al. 2007.: 12). „Daher wird heutzutage von einer symbiotischen Beziehung zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung ausgegangen, wobei eben die anwendungsorientierte Forschung häufig neue Impulse für die Grundlagenforschung bietet“ (Leitner et al. 2007:13). Vergleicht man das Verhältnis von den Ausgaben für Grundlagen- und angewandter Forschung zwischen der Schweiz und Österreich, so zeigt sich, dass die Ausgaben für Grundlagenforschung in der Schweiz (SNF) rund vier mal höher sind als in Österreich (FWF), während sich das Verhältnis in puncto der angewandten Forschung umkehrt. Der direkte Leistungsvergleich der beiden Länder zeigt, dass die Schweiz in den diversen Rankings (z. B. Zitationsranking, Hochschulranking, Anzahl von wissenschaftlichen Artikeln) weit besser abschneidet.¹³

Nichtsdestotrotz hat sich in den letzten Jahren ein Rückgang der Grundlagenforschung und in vielen Bereichen eine starke Dominanz kurzfristig ausgerichteter anwendungsorientierter Forschung, die eben nicht an die schrumpfende Grundlagenforschung rückgekoppelt wird (deren Finanzierung immer schwieriger wird), gezeigt. Welche längerfristigen Auswirkungen dies haben wird, lässt sich derzeit nicht seriös prognostizieren. Ihre Erkundung stellt jedoch eine für die Zukunft sehr bedeutende und empirisch anspruchsvoll zu überprüfende Aufgabe dar (vgl. Leitner et al. 2007: 6), die eine weitaus differenziertere Perspektive als jene der Quantität von Publikationen und Bildungsausgaben erfordert.

Tabelle 2 zeigt im Überblick die Vor- und Nachteile der leistungsorientierten Basisfinanzierung und kompetitiven Finanzierung durch Drittmittel. Das kompetitive Finanzierungssystem gründet einerseits auf Auftragsforschung seitens privater Unternehmen und/oder der öffentlichen Hand und andererseits auf deren Finanzierung der Lehre. In einigen Fällen wird dabei die durch Drittmittel finanzierte Forschung auch im Rahmen der Lehre getätigt.

¹³ Vgl. o. V. in Der Standard am 25.8.2010: Schweiz vs. Österreich im Leistungsvergleich, S. 14.

leistungsorientiert Vorteile	kompetitiv Vorteile	leistungsorientiert Nachteile	kompetitiv Nachteile
Output-Orientierung	Wird als effektives Verfahren betrachtet	Möglicherweise kurzfristige od. falsche Ausrichtung	Zunehmend geringere Erfolgsraten aufgrund steigender Nachfrage
Leistung kann auf Basis der Indikatoren belohnt werden	Möglichkeit, Themen zu priorisieren und flexibel auf neue Themen zu setzen (Bsp. Programme)	fördert kaum interdisziplinäre Kooperationen	Erschwert für NachwuchsforscherInnen; im Besonderen langfristige Karriereplanung
Anreiz, dass Forschung ordnungsgemäß finalisiert wird	Diversifikation der Finanzierungsquellen verstärkt Kooperation und Vernetzung	Kann zu Homogenisierung der Forschungsansätze führen	Aufwand für Formulierung der Anträge
Ermöglicht relativ gute Planung	Mögliches Feedback aus Reviews ermöglicht lernen	Kaum Anreiz für riskantere Projekte und Forschungsstrategien	geringer Anreiz für riskante Projekte
Sicherung solider Grundausbildung (in Bezug auf Indikatoren zur Lehre)	Ermöglicht die Rechenschaftslegung (Accountability)	Publikationsinflation und der Publikation der kleinsten möglichen Einheit	Risiko bei Zusammenarbeit mit unbekannten Partnern
		belohnt vergangene Leistungen	Häufig als intransparent empfunden
		Fördert nicht die Vielfalt der Forschungsaktivitäten und -outcomes	Reviewergebnisse nicht immer stimmig
		Kann nicht für alle Wissenschaftsdisziplinen gleich angewandt werden, da die relevanten Indikatoren unterschiedlich bedeutend sind	Förderung von risikoarmen / wenig riskanten Projekten

Tabelle 2: Vor- und Nachteile von Finanzierungssystemen¹⁴

¹⁴ Leitner et al. 2007: 109f.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere dem kompetitiven Finanzierungssystem von Universitäten ein hohes Maß an Effizienz und Flexibilität in der Themenwahl sowie Akquisition aus verschiedenen ‚Finanzierungskanälen‘ zugeschrieben wird. Maßgebliche Nachteile dieses Finanzierungssystems seien die erschwerte Karriereplanung für NachwuchsforscherInnen, der erhöhte Aufwand im Zuge der Auftragsakquisition und das steigende Risiko bei Auftragsforschungen seitens der WissenschaftlerInnen. Im Vergleich zum kompetitiven Finanzierungssystem sehen Leitner et al. die Vorteile des leistungsorientierten Modells insbesondere in der Sicherung einer soliden Grundausbildung, der verbesserten Planbarkeit der Forschung und in der Output-Orientierung. Dem leistungsorientierten Finanzierungssystem werden andererseits Homogenisierungen der Forschungsaktivitäten und ein Mangel an interdisziplinären Projekten sowie Risikoaversion und Publikationsinflation zugeschrieben.

2.2.3 Die Position Österreichs im innereuropäischen und internationalen Vergleich

In einer 2006 durchgeführten Studie wurden anhand von 14 Bildungsindikatoren die Bildungssysteme aus 21 europäischen Ländern, darunter auch die Schweiz, miteinander verglichen und im Anschluss anhand einer Faktorenanalyse klassifiziert. Zu den Bildungsindikatoren zählten beispielsweise der Bildungsstand der Erwachsenen, die Bildungsausgaben pro SchülerIn/StudentIn und die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung in einem Land. Ergebnis waren drei Faktoren: Der erste Faktor wurde als gesellschaftliche Wertigkeit, der zweite Faktor als Bildungsinvestitionen pro BildungsteilnehmerIn und der dritte Faktor als allgemeiner Bildungsstand bezeichnet. Österreich fällt anhand der drei extrahierten Faktoren in eine gemeinsame Gruppe mit Deutschland, den Niederlanden und Ungarn. In dieser Gruppe liegen im Vergleich zu anderen Ländern eine unterdurchschnittliche gesellschaftliche Wertigkeit von Bildung, schwach überdurchschnittliche Bildungsinvestitionen pro BildungsteilnehmerIn und ein teils leicht über-, teils leicht unterdurchschnittlicher allgemeiner Bildungsstand vor.

Österreich im Speziellen weist dabei neben der Slowakischen und Tschechischen Republik die geringste gesellschaftliche Wertigkeit von Bildung, aber nach Dänemark die höchsten Bildungsinvestitionen pro BildungsteilnehmerIn auf. Des Weiteren liegt Österreich bezüglich des allgemeinen Bildungsstandes hinter Dänemark, Schweden, Finnland, Norwegen, der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik, Irland, Deutschland, den Niederlanden, Großbritannien und der Schweiz (vgl. Nairz-Wirth/Eckert 2006: 31-41). Vergleicht man die Bildungsausgaben gemessen am BIP im Zeitraum von 1993 bis 2003 international, so liegt Österreich im Durchschnitt (vgl. Leitner et al. 2007: 25). Die Anzahl der ForscherInnen ist in Österreich von 1993-2003 um 4,6 Prozent gestiegen. Vergleichsweise dazu ist die Anzahl der ForscherInnen in Dänemark, Finnland, Großbritannien und Neuseeland um 5,8 Prozent bis 13,8 Prozent gestiegen,

einzig in den Niederlanden ist die Anzahl der ForscherInnen in diesem Zeitraum um 1,7 Prozent gesunken (vgl. Leitner et al. 2007: 29).

2.2.4 Vergleich der ‚Voll‘-Universitäten Wien, Zürich und München

In einer 2004 durchgeführten Studie des Instituts für höhere Studien (IHS) wurden die Ausgaben und Investitionen pro StudentIn und die Drop-out-Rate an der Universität Wien mit jenen an der Universität Zürich und München (Ludwig-Maximilians-Universität) verglichen. Der Vergleich zeigt, dass (1) an der Universität Wien 40 Prozent weniger Geldmittel pro Studierender/m ausgegeben werden wie an der Universität München. Für den/die Studierende/n an der Universität Zürich wird im Durchschnitt sogar das 2,2-fache ausgegeben als für jene/n an der Universität Wien. (2) sind die Investitionen pro StudentIn an der Universität München zweimal und an der Universität Zürich sechsmal so hoch wie an der Universität Wien. Der IHS Studie zufolge ist (3) die Drop-out-Rate an der Universität Wien mit 50 Prozent AbbrecherInnen am höchsten (Uni München 44 Prozent; Uni Zürich 40 Prozent).¹⁵

Abschließend bleibt festzuhalten, dass hinter den pro bzw. contra Argumenten zu bestimmten Finanzierungsmodellen verschiedene Annahmen über das ‚Gut‘ Bildung, das entweder als öffentliches Gut oder als Dienstleistung angesehen wird, stehen. Ebenso lassen sich in den aktuell geführten Diskussionen ganz klare Unterschiede in den Auffassungen über die Universität, die entweder als Stätte des Wissens und der Bildung oder als Dienstleister, als Anbieter und Verkäufer von Bildung und Wissen, angesehen wird, finden.

¹⁵ Vgl. Nimmervoll, Lisa: Wenig Geld, wenig Profs, viele Drop-outs. Wissenschaftsministerium hält Uni-Finanzvergleich seit fünf Jahren unter Verschluss, in: Der Standard am 9. 7. 2010.

2.3 Zugangsbeschränkungen

Eines der Themen, welches neben der Frage der Hochschulfinanzierung (vgl. Kap. 2.2) am stärksten in der öffentlichen Diskussion präsent war und ist, ist jenes der Zugangsbeschränkungen. Dies trifft sowohl auf die Zeit vor und während der Studierendenproteste Ende 2009 als auch jetzt – im Sommer 2010 – zu.¹⁶ Die österreichischen Universitäten stießen in den letzten Jahren aufgrund des verstärkten Zustroms in- wie ausländischer Studierender (vgl. Abb. 1 u. 2) zusehends an ihre Kapazitätsgrenzen.

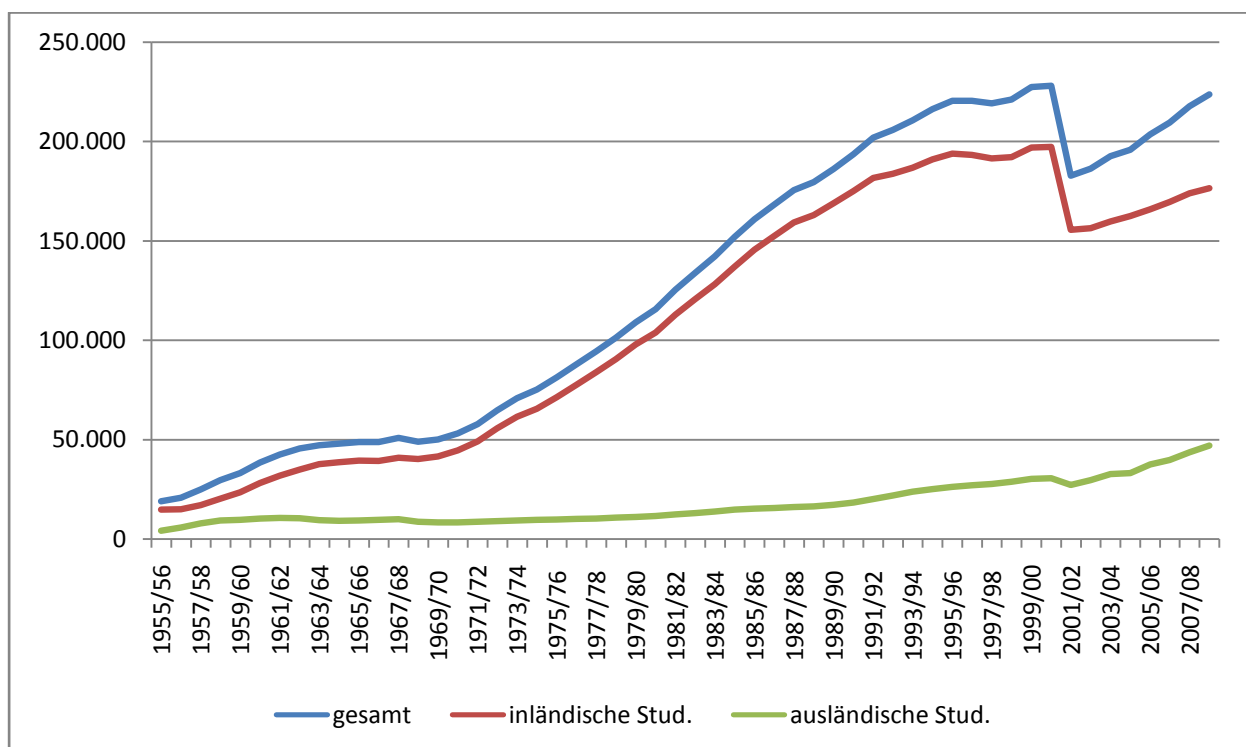


Abbildung 1: Studierendenzahlen in Österreich WS 1955 – WS 2008¹⁷

Der Knick in obiger Abbildung zum WS 2001/02 resultiert aus der Einführung der Studienbeiträge im Jahr 2001. Über 45.000 Studierende weniger als im Jahr davor waren die Folge (wohl

¹⁶ Vgl. z. B.: Uni-Probleme: Zugangsbeschränkungen kommen wieder, <http://diepresse.com>, 23. 10. 2009.

Immer mehr Unis wollen Zugangsbeschränkungen, <http://derstandard.at>, 4. 1. 2010.

Offener Hochschulzugang hemmt Qualität, <http://www.kleinezeitung.at>, 7. 6. 2010.

Studie kritisiert offenen Hochschulzugang, <http://diepresse.com>, 7. 6. 2010.

Umfrage: 81 Prozent für Uni-Zugangsbeschränkungen, <http://www.nachrichten.at>, 3. 7. 2010.

Wirtschaftsuniversität plant neue Hürden, in: Der Standard, 6. 7. 2010, S. 6.

Karl: Freier Unizugang „ein Problem“, <http://www.nachrichten.at>, 7. 7. 2010.

Fischer ist „für den freien Hochschulzugang gewesen“, in: Der Standard, 12. 7. 2010, S. 6.

Die Psychologie als halbolympische Disziplin, in: Der Standard, 20. 7. 2010, S. 6.

Klagenfurt: Studienplätze für Psychologie werden begrenzt, <http://derstandard.at>, 30. 7. 2010.

Pechar, Hans: Vom Ende der Unschuld des freien Uni-Zugangs, Der Standard, 10. September 2010, S. 3.

¹⁷ o. V.: Ordentliche Studierende an öffentlichen Universitäten 1955 – 2008, Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/static/ordentliche_studierende_an_oeffentlichen_universitaeten_1955_-_2008_021631.xls, letzter Zugriff 13. 7. 2010.

auch zurückzuführen auf einige Scheininskribierte). Relativ gesehen betraf dieser Rückgang in- und ausländische Studierende gleichermaßen.

Der relative Anteil ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der Studierenden in Österreich (vgl. Abb. 2) ist seit dem WS 1988/89 – als er bei 9,2 Prozent lag (der niedrigste Wert seit 1955) – jährlich gestiegen. Im WS 2008/09 lag er bereits bei 21,1 Prozent. Damit weist Österreich einen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt rund doppelt so hohen Wert und im Vergleich zum EU-Durchschnitt mehr als doppelt so hohen Wert auf.¹⁸ Der hohe Anteil ausländischer Studierender in den 1950er Jahren dürfte wohl eine Besonderheit der Nachkriegszeit sein: „Im Nachkriegssemester machten (Anm.: An der Universität Wien) ausländische Studierende ein Fünftel der Inskribierten aus - "Staatenlose" und Studierende aus Osteuropa, ab den 1950er Jahren aus Deutschland, Griechenland, Norwegen, den USA und Italien.“¹⁹ Für die heutige Situation interessant ist der Trend generell steigender Studierendenzahlen, der in den 1970er Jahren begann (vgl. Abb. 1)

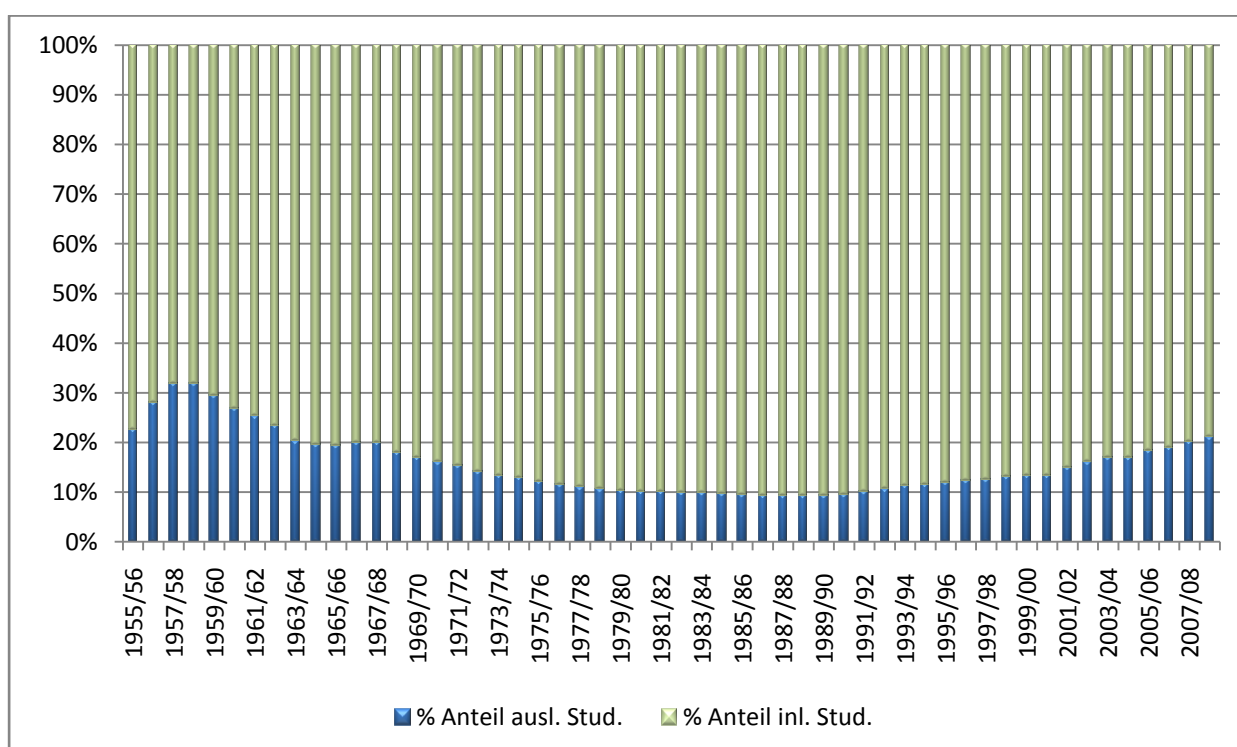


Abbildung 2: Relativer Anteil in- und ausländischer Studierender an österreichischen Hochschulen²⁰

¹⁸ Vgl. o. V.: Anteil ausländischer Studierender – Zeitreihe, Abfrage uni:date warehouse, http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/page?_pageid=93,140222&_dad=portal&_schema=PORTAL, letzter Zugriff 20. 7. 2010.

¹⁹ <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/studieren-an-der-universitaet-wien-zwischen-1945-und-1955/258.html>, letzter Zugriff 30. 8. 2010.

²⁰ Eigene Berechnung aus den Zahlen von Statistik-Austria.

Bereits zur Mitte dieses Jahrzehnts wurde Österreich ob seines Hochschulzugangs gerügt (es wurde bemängelt, dass Studieninteressierte aus anderen EU-Ländern beim Zugang benachteiligt würden). Zulassungsverfahren bei überlaufenen Studien für In- wie AusländerInnen gleichermaßen wurden von Seiten der EU gefordert.²¹ Bislang konnte in Österreich die Frage des Hochschulzugangs jedoch noch nicht endgültig gelöst werden. So ist man sich einerseits größtenteils einig, dass es in einigen Massenfächern Probleme (z. B. Betreuungsverhältnisse, Infrastruktur u. dgl. m.) gibt, dass insgesamt faire und transparente Zugangsbedingungen für Studienwillige zu allen Fächern bestehen sollen, dass keine sozialen Hürden auftreten sollen, die AbsolventInnenquote erhöht und ein angemessenes Lehrenden-Studierenden-Verhältnis erreicht werden soll. Uneinigkeit herrscht jedoch vor allem darüber, ob Beschränkungen sinnvoll sind und wenn ja, nach welchen Kriterien diese gestaltet sein sollen. Derzeit gibt es in Massenfächern oftmals intransparente Hürden, die zwar keine direkten Zugangsbeschränkungen sind, wie etwa Knock-Out-Prüfungen, jedoch eine Selektion nach sich ziehen.²²

Aber was versteht man nun eigentlich unter einem beschränkten Hochschulzugang bzw. welche Punkte müssen dabei beachtet werden? Egger/Sturn unterscheiden grundsätzlich den freien Hochschulzugang im engeren Sinn (keine Gebühren, keine Aufnahmetests o. ä.) und den freien Hochschulzugang im weiteren Sinn. Letzteren verstehen die Autoren als „*regulative Gestaltungsidee*“, welche vor allem auf die soziale Durchlässigkeit abzielt, jedoch durchaus auch mit Zugangsbeschränkungen einhergehen kann (vgl. Egger/Sturn 2006: 84f u. 121). Es geht hierbei darum, zwei Ziele zu erreichen: Einerseits eine „*Entwicklung des Individuums*“, andererseits die „*Schaffung von Chancengleichheit*“ sowie die Reduktion sozialer Ungleichheiten (vgl. Egger/Sturn 2006: 111). Aktuelle Positionen, aus denen heraus die Frage eines beschränkten Hochschulzugangs oftmals behandelt wird, seien dagegen sozial ungerecht – gerade dies zu verhindern müsse aber Ziel zukünftiger Bildungspolitik sein (vgl. Egger/Sturn 2006: 128f).

Sagmeister (2005: 43-45) spricht von drei Ebenen, welche bei der Frage der Zugangsbeschränkungen zu beachten sind. Dies ist 1.) die Bildungspolitik eines Landes, 2.) die Kapazitätsgrenzen von Universitäten sowie 3.) die Nachfrage nach Akademikern/Akademikerinnen. Die jeweilige Bildungspolitik eines Staates hängt von den gesellschaftspolitischen Hintergründen ab. Diese haben Auswirkungen auf die Ausgestaltung von Zugangsbeschränkungen und – hürden (z. B. Studiengebühren, Numerus Clausus, Testergebnisse u. dgl. m.) im betreffenden Hochschulsystem. Oft führen solche Beschränkungen jedoch zu sozialer Selektion. Ausserdem ist das Erfüllen von Zulassungsvoraussetzungen (etwa das Bestehen eines Eignungstests), also die Studienberechtigung, nicht gleichzusetzen mit Studierfähigkeit (vgl. Sagmeister 2005:

²¹ Vgl. o. V.: Uni-Zugang: Österreich diskriminiert laut EuGH, <http://science.orf.at>, 20. 1. 2005.

²² Vgl. Spiel, Christiane; Pechar, Hans; Pellert, Ada: Schlüsselthemen im Hochschuldiskurs, Hochschuldialog 24./25. November 2009, <http://www.dialog-hochschulpartnerschaft.at>, letzter Zugriff 13. 7. 2010.

46f). Was die Kapazitätsgrenzen an den Universitäten angeht, so lassen sich durchaus Engpässe in vielen Bereichen (vor allem bei den sog. Massenstudien wie Medizin, BWL, Psychologie und Publizistik) feststellen. Oftmals ist in der öffentlichen Diskussion von schlechten Betreuungsverhältnissen an diversen Universitäten die Rede. Jedoch sind Zahlen zu schlechten Betreuungsverhältnissen in Bezug auf die tatsächliche Qualität der Betreuung nicht immer aussagekräftig. Vieles kann lt. Sagmeister durch den Einsatz von Tutoren/Tutorinnen oder interaktiven Lernplattformen wettgemacht werden, ohne Qualitätseinbußen in Kauf nehmen zu müssen. Auch der dritte Punkt, die Steuerung des Hochschulzugangs basierend auf der Nachfrage nach Absolventen/Absolventinnen am Arbeitsmarkt, ist nicht einfach zu klären. Zum einen verändert sich das wirtschaftliche und technologische Umfeld laufend, sodass kaum prognostiziert werden kann, welche Absolventen/Absolventinnen in einigen Jahren tatsächlich benötigt werden. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass es plötzlich zu wenige Absolventen/Absolventinnen in einer Studienrichtung gibt, wenn von dieser Studienrichtung aus arbeitsmarktpolitischen Gründen abgeraten wird.

Wie sehen nun die aktuellen Regelungen des Hochschulzugangs in Österreich aus? Es folgt ein kurzer Einblick in die Aufnahmebestimmungen des österreichischen Hochschulwesens. Eine Zulassung zum Studium in Österreich erfordert grundsätzlich die Universitätsreife, welche auf folgende Arten erworben werden kann: 1.) Reifeprüfung an einer österreichischen höheren Schule (Zulassung grundsätzlich für alle Studien), 2.) Ablegung der Studienberechtigungsprüfung (Zulassung nur für eine bestimmte Studienrichtung), 3.) Zulassungsprüfung (bei künstlerischen Studien), 4.) ein gleichwertiges ausländisches Zeugnis und 5.) durch den Abschluss eines zumindest dreijährigen Studiums an einer postsekundären Bildungseinrichtung.²³ Diese Hochschulreife kann auch mit dem Begriff der Studierfähigkeit benannt werden. Doch hat dieser Begriff auch eine zweite Bedeutung, die an dieser Stelle hervorzuheben ist: Studierfähigkeit meint ebenso alle Fähigkeiten, die zur Absolvierung eines Studiums notwendig sind (wie z. B. Selbstorganisation und –verantwortung). Gerade diese Kompetenzen können vor dem Studium nur schwer überprüft werden (eine Möglichkeit, dies per Online-Self-Assessment vor Studienbeginn zu überprüfen, schlagen allerdings Reiss et al. (2009: 60-71) vor) – so sie überhaupt vorhanden sind bzw. vorhanden sein müssen. Es sei vielmehr Aufgabe der Universitäten, diese im Rahmen der Ausbildung zu vermitteln und zu fördern (vgl. Ebner 2009: 49).

Im Unterschied zu den österreichischen Fachhochschulen, an denen jeder Studiengang nur eine beschränkte Zahl an Studierenden aufnimmt, sind die Studien an den Universitäten grund-

²³ Vgl. o. V.: Zulassung zum Studium, <http://www.help.gv.at>, 15. 7. 2010, S. 1.
o. V.: Aufnahme an österreichischen Universitäten, <http://www.bmwf.gv.at>, 20. 7. 2010, S. 1-2.

sätzlich offen.²⁴ Ausnahmen in Form von Zugangsbeschränkungen sind in Österreich aktuell in folgenden Studienrichtungen möglich: Human-, Veterinär- und Zahnmedizin, Pharmazie, Psychologie, Biologie, Molekulare Biologie, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studien und Publizistik.²⁵ Ab dem Studienjahr 2010/2011 sind überdies für die Bachelorstudien Publizistik und Kommunikationswissenschaften (Uni Wien), Kommunikationswissenschaften (Uni Salzburg) und Medien- und Kommunikationswissenschaften (Uni Klagenfurt) Zugangsbeschränkungen möglich. Über die Art und Weise der Zugangsbeschränkung entscheidet die jeweilige Universität. Rechtlich in Frage kommen Aufnahmeverfahren vor der Zulassung oder Auswahlverfahren innerhalb der beiden ersten Studiensemester.²⁶

Ausländische Studieninteressierte müssen bei der Zulassung einige besondere Hinweise beachten bzw. Anforderungen erfüllen. Bei der Zulassung wird zwischen Inländern/Inländerinnen, EU-Angehörigen und Angehörigen von Nicht-EU-Staaten unterschieden (an den Universitäten der Künste spielt diese Unterscheidung keine Rolle im Rahmen der Zulassung).²⁷ Folgende drei Voraussetzungen müssen für eine Zulassung gegeben sein: 1.) ein dem österreichischen Reifezeugnis äquivalentes Reifezeugnis, 2.) dieses Zeugnis muss auch im Land in dem es erworben wurde zum direkten Zugang zur gewünschten Studienrichtung berechtigen („*besondere Universitätsreife*“, das gilt jedoch nicht für EU-Angehörige) und 3.) müssen ausreichende Deutschkenntnisse vorhanden sein. Eine Ausnahme stellen wie erwähnt die künstlerischen Studien dar, in denen vor allem die Zulassungsprüfung über die Aufnahme von in- wie ausländischen Studieninteressierten gleichermaßen entscheidet.²⁸ Zu Punkt (2) – „*besondere Universitätsreife*“ – ist anzumerken, dass dies im Falle jener Studien, in denen Zugangsbeschränkungen möglich sind (vgl. oben), nicht gilt. Die jeweilige Aufnahmeregelung der Universität betrifft in diesen Fällen In- wie AusländerInnen.²⁹ Zusätzlich zu diesen Punkten ist der Senat einer Universität berechtigt, für AusländerInnen gesonderte Quoten zu bestimmen, falls sich die Studienbedingungen durch eine weitere Zulassung ausländischer Studierender verschlechtern würden.³⁰

²⁴ Vgl. o. V.: Zulassung zum Studium, <http://www.bmwf.gv.at>, letzter Zugriff 20. 7. 2010, S. 2.

²⁵ Vgl. o. V.: Aufnahme an österreichischen Universitäten, <http://www.bmwf.gv.at>, letzter Zugriff 20. 7. 2010, S. 1.

²⁶ Vgl. o. V.: Zulassung zum Studium, <http://www.help.gv.at>, letzter Zugriff 15. 7. 2010, S. 1.

²⁷ Vgl. o. V.: Aufnahme an österreichischen Universitäten, <http://www.bmwf.gv.at>, letzter Zugriff 20. 7. 2010, S. 1.

²⁸ Vgl. o. V.: Informationen für ausländische Studierende, <http://www.bmwf.gv.at>, letzter Zugriff 20. 7. 2010, S. 1.

²⁹ Vgl. o. V.: Informationen für ausländische Studierende, <http://www.bmwf.gv.at>, letzter Zugriff 20. 7. 2010, S. 2.

³⁰ Vgl. § 63 Abs. 4 UG 2002, http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/UG2002_011009.pdf, letzter Zugriff 31. 8. 2010, S. 74.

Fallstudien zur Regelung des Hochschulzugangs in sieben anderen Staaten (Deutschland, Schweiz, Schweden, United Kingdom, USA, Kanada, Australien) liefert Pechar. In jedem Land geht es ihm zufolge dabei auch um Fragen der Gerechtigkeit (vgl. obige Forderung von Egger/Sturn). Jedoch unterscheiden sich die Gerechtigkeitskonzepte (aufgrund unterschiedlicher historischer und gesellschaftlicher Hintergründe und Traditionen) von Land zu Land. Pechar versteht den Blick über die Grenzen als Denkanstoß für die heimische Diskussion über den Hochschulzugang, Konzepte aus anderen Ländern schlichtweg zu übernehmen lehnt er jedoch ab (vgl. Pechar 2005: 54). Doch nicht nur bei den Regelungen des Hochschulzugangs, sondern auch bei den Hochschulzugangs- und AkademikerInnenquoten sind Ländervergleiche mit Vorsicht zu genießen. Die Hochschulzugangsquote liegt in Österreich etwas mehr als zehn Prozent unter dem OECD- bzw. EU-Durchschnitt.³¹ Allerdings sind solche Quoten grundsätzlich europaweit kaum vergleichbar, da die jeweiligen Hochschul Zugangsregelungen – wie erwähnt – auf sehr unterschiedlichen Bedingungen basieren (vgl. Egger/Sturn 2006: 121). Ähnliches erwähnt auch Schneeberger (2009: 2f) in seiner kritischen Diskussion von Hochschulsystemrankings. Besonders hebt er die unterschiedliche Berechnung von AkademikerInnenquoten in verschiedenen Staaten hervor: So werden in Österreich viele postsekundäre Ausbildungen nicht den akademischen Ausbildungen zugeordnet (eine Übersicht des österr. Bildungssystems findet sich im Internet³²), welche in anderen Staaten sehr wohl dem tertiären Sektor zugerechnet würden und somit dort die AkademikerInnenquote erhöhen. Daher erkläre sich der scheinbare Rückstand Österreichs in manchen Rankings (vgl. Schneeberger 2009: 8-11).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass es nicht zuletzt aufgrund einer in den letzten Jahrzehnten stark gestiegenen Studierendenzahl zu Kapazitätsproblemen in zumindest einigen Massenfächer an den heimischen Universitäten gekommen ist. Zugangsregelungen waren die Folge. Diese werden jedoch kritisch betrachtet, da sie nicht unbedingt mit gesamtgesellschaftlich sinnvollen Bildungs- und Gerechtigkeitskonzepten korrespondieren.

³¹ Vgl. o. V.: Hochschulzugangsquote – Zeitreihe, Abfrage uni:date warehouse, http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/page?_pageid=93,140222&_dad=portal&_schema=PORTAL, 20. 7. 2010.

³² http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf, letzter Zugriff 30. 9. 2010.

2.4 Selbstbestimmtes Studieren

Besonders häufig fiel im Zuge der Studierendenproteste (aber auch schon zuvor) die Metapher von der ‚Verschulung der Universitäten‘. Dies wurde von studentischer Seite vor allem auf den Bologna-Prozess (vgl. Kap. 2.1) und somit auf die Einführung der Bachelor- und Master-Studien zurückgeführt. Ob dieser Prozess, der eine Umstrukturierung vieler Universitätsstudien zur Folge hatte, nun an dieser Verschulung allein oder mit schuld ist, kann und soll an dieser Stelle nicht geklärt werden. Vielmehr geht es darum zu erläutern, was denn von studentischer Seite unter der Verschulung von Universitätsstudien verstanden wurde bzw. welche Alternativen gesehen wurden. Für jede(n) nachprüfbar sind die offensichtlichen Änderungen in den Studienplänen und –abläufen. Dominierten in vielen Studien in den vergangenen Jahrzehnten Vorlesungen und größere Fachprüfungen, lässt sich in den letzten Jahren eine Zunahme von anwesenheitspflichtigen Kursen, Übungen und Seminaren beobachten. Gleichzeitig wird oftmals der Anteil an freien Wahlfächern reduziert. Zusätzlich wird die selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Studiums durch den Aufbau von Voraussetzungen innerhalb des Studienplans eingeschränkt. Welche Lehrveranstaltungsformen aus didaktischer Sicht sinnvoller sind, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Exemplarisch soll hier ein Artikel von Loacker (erschieden Anfang 2009 in der Wiener Zeitung) zitiert werden. In den 1990er Jahren, schreibt Loacker (Jurist) über das Studium der Rechtswissenschaften in Innsbruck, gab es noch einen merkbaren Übergang zwischen Schule und Universität. Vor allem betraf dies den Umstand, *„dass man als Student in der Wahl seiner Studienmittel ebenso frei war wie in der Bestimmung von Zeit und Ort ihres Gebrauchs.“* Diese größere Freiheit erachtet er als Vorteil (wenngleich er auch meint, dass damals keineswegs alles besser war als heute!) gegenüber den aktuellen Studienbedingungen. Die heutige Verschulung trägt nicht zur Entwicklung von selbstständigem und kreativem Denken bei, sondern fördert das Mittelmaß – was, weiterdenkend, negative Konsequenzen für die Praxis nach dem Studium haben kann. Ausserdem bleibt in den heute anzutreffenden Studienplänen kaum noch Raum und Zeit für die Befriedigung studentischer Weiterbildungsinteressen, für zusätzliche Projekte/Forschungen/Lehrveranstaltungen, welche zwar nicht Pflicht lt. Curriculum sind, jedoch zur individuellen Kompetenzerweiterung beitragen würden.³³

Ähnliches findet sich auch in den letztjährigen Forderungen von studentischer Seite wieder. Selbstbestimmtes Studieren war sowohl im Rahmen der deutschen Bildungsproteste zu Beginn des Jahres 2009 als auch in Österreich (vgl. die Grazer Forderungen in Kap. 2.5, Punkt 3 u. 4)

³³ Vgl. Loacker, Leander D.: Absolventen vom Fließband, in: <http://wienerzeitung.at/>, 13. 2. 2009, letzter Zugriff: 18. 9. 2010.

im Herbst ein relevantes Thema. Darunter zu verstehen sind gleich mehrere Forderungen: Nicht nur bereits erwähnte Freiheiten im Rahmen der Aneignung von Lehrinhalten, sondern auch eine Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung von Lehrveranstaltungen, die Partizipation an der Hochschulpolitik bzw. Mitspracherechte an der eigenen Universität sowie die eigenverantwortliche Nutzung von Räumlichkeiten durch Studierende an der Universität standen im Raum. Die Verschulung (welche als eine „Überinstitutionalisierung“ der Studien begriffen wurde) der letzten Jahre trägt nach Meinung der Protestbewegung nur zu einer Verringerung der Motivation der Studierenden in ihrem selbst gewählten Studium bei.³⁴

Studierende wollen also partizipieren. Was versteht man unter ‚Partizipation‘? Im Hochschulumfeld ist darunter grundsätzlich das „Mitgestalten der eigenen wissenschaftlichen Umgebung“ gemeint (vgl. Eppenschwandtner et al. 2008: 11f). Darunter fallen für Studierende die Bereiche der Lehre, der Forschung, der Hochschulpolitik sowie gesellschaftlicher Aspekte und des ‚Lebensraumes‘ Universitätscampus. Voraussetzung für Partizipation sind einerseits selbstverständlich der Wille der Studierenden, andererseits jedoch auch die entsprechenden universitären Rahmenbedingungen (z. B. Bereitschaft der Lehrenden, Fragen der Finanzierung (vgl. Kap. 2.2), Spielräume in den Curricula, Infrastruktur an der Universität, u. a. m.). Auch sog. Extracurriculare Aktivitäten (wie z. B. das Engagement in einer Studienvertretung bzw. ganz allgemein in Studierendenorganisationen (vgl. Eppenschwandtner: 2006: 44-45) fallen hierunter.

Dass auch heute studentische Partizipation möglich ist, zeigen zahlreiche Beispiele an Universitäten im deutschsprachigen Raum:³⁵ Ob es sich nun um ein Skriptenforum an der Uni Wien, um studentische BeraterInnen und UmsetzerInnen von e-learning-Projekten an der Uni Frankfurt oder um einen deutschlandweiten Ideen-Wettbewerb unter Studierenden zur Schaffung von realen und virtuellen Lernräumen handelt – Ansätze die Studierenden einzubinden sind mancherorts vorhanden. Von zentraler Bedeutung für das Entstehen und Gelingen sind dabei jedoch geeignete infrastrukturelle Voraussetzungen (Räume, IT u. dgl. m.), vorhandene finanzielle Mittel zur Umsetzung, die Unterstützung der Universitätsadministration bzw. der Lehrenden sowie optimalerweise ein Bezug zur bzw. eine Integration in die Lehre. Eine entsprechende ‚partizipationsfördernde‘ Universitätskultur sowie eine nachhaltige Verankerung von studentischer Partizipation sind weitere förderliche Parameter. Unbedingt erforderlich ist dabei stets, die

³⁴ Vgl. o. V.: selbstbestimmtes Studium, in: <http://dokumentation-bildungsdiskurs.pbworks.com/selbstbestimmtes-Studium>, letzter Zugriff: 16. 9. 2010.

³⁵ Vgl. Sporer, Thomas; Dürnberger, Hannah; Hofhues, Sandra: Partizipation von Studierenden an Hochschulen als offene Innovationsstrategie? Fallbeispiele, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation eines Thementisches auf der 13. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft in Krems 2008, http://www.imb-uni-augsburg.de/files/GMW08-Thementisch_Ergebnisdarstellung.pdf, letzter Zugriff: 22. 9. 2010.

Partizipation von Studierenden als wertvollen Beitrag zur Mitgestaltung der Universität und nicht als billige oder gar unnütze Arbeit zu betrachten.

2.5 Protest-Forderungen

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, wurden in den besetzten Hörsälen in Arbeitsgruppen Forderungen, einerseits an die jeweiligen Rektorate und andererseits an die Bundespolitik, formuliert, schriftlich festgehalten und mit Verhandlungsargumentationen untermauert. In Graz wurden die Forderungen in den Arbeitsgruppen ‚Forderungen‘ (im weiteren Verlauf ‚Inhalte‘ genannt), die ihre Ergebnisse in den basisdemokratisch organisierten Plenarveranstaltungen diskutierten und abstimmen ließen, entwickelt. Zudem wurde versucht, die jeweiligen Forderungen unter den österreichischen Proteststandorten abzugleichen. Das im Folgenden verkürzt dargestellte Forderungspaket³⁶ der protestierenden Studierenden in Graz wurde darüber hinaus auch persönlich mit dem Rektorat diskutiert.

1. Freier Zugang zu allen universitären Studien

Vor dem Hintergrund der Ziele einer freien Bildung und wissensbasierten Gesellschaft wurde das Unterlassen von Beschränkungen für alle Hochschulstudien gefordert. Beschränkungen vermögen die an den Universitäten vorherrschenden Kapazitätsprobleme – darunter insbesondere den Personalmangel – nicht zu lösen. Auf Ebene der Praxis von Zugangsbeschränkungen wurde zudem argumentiert, dass die an Beliebtheit gewinnenden Einstiegsprüfungen schlichtweg keine Aussage über die Fähigkeiten und Kompetenzen von Studierenden haben. Darüber hinaus würde die Beschränkung von Studien, die Trennung in Massen- und Elitestudien, was nicht nur der freien Studienwahl widerspricht sondern ebenso zu sozialer Selektion führt, fördern. Zu sozialer Selektion würden ebenso Studiengebühren führen, so die Protestierenden. Hinzu kommt, dass die Einhebung von Studiengebühren einen dermaßen hohen Verwaltungsaufwand erfordert, dass sie de facto zu keinerlei Verbesserung der Qualität der Lehre und Forschung an den Universitäten führen, vielmehr müssten sie seit der Einführung des UG 2002 dazu verwendet werden die Gebäudemieten zu bezahlen (Zweckentfremdung). Eine weitere Forderung betreffend den freien Zugang zu allen universitären Studien bezieht sich auf den Wechsel zwischen Studien und Universitäten innerhalb Europas, der auf Grund der Verschulung der Studien erschwert würde.

2. Verbesserung der Studienbedingungen

Hierunter forderten die Protestierenden (1) die Einrichtung zusätzlicher Professuren, (2) ein ausreichendes Angebot an Lehrveranstaltungen mit beschränkter TeilnehmerInnenzahl, (3) eine angemessene Ausstattung der Lehr- und Arbeitsräume mit PC's, Beamern usw. sowie ausreichend Räume für Gruppenarbeiten, (4) die Aufstockung der Fachbibliotheken sowie den An-

³⁶ Vgl. <http://www.unigrazgehoertuns.org/forderungen/unsere-forderungen-im-detail>, letzter Zugriff 31.8.2010.

kauf von essentiellen Datenbanklizenzen und (5) die kostenlose Aneignung von Zusatzqualifikationen. Des Weiteren wurden längere Übergangsfristen bei Studienplanumstellungen und die Verpflichtung zu entsprechenden Äquivalenzlisten im Zuge dieser gefordert, da sich die Studiendauer derzeit oftmals unnötig verlängere.

3. Demokratisierung der Universität

Hier forderten die Protestierenden eine Wiederaufwertung des Senats und mehr studentisches Mitspracherecht in diesem sowie an den Fakultäten und Instituten und dies bei gleichzeitiger Abschaffung des Unirats, der aus Industriellen und Protégés politischer Parteien bestehe und demokratisch nicht legitimiert sei. Darüber hinaus wurde die Einbindung Studierender bei unirelevanten Gesetzesentwürfen und die Beteiligung aller Universitätsangehörigen an der Budgeterstellung und Gebarung der Universität gefordert.

4. Selbstbestimmtes Studieren

Die Möglichkeit der interdisziplinären Schwerpunktwahl und individuellen Vertiefung müsse für alle Studierende gewährleistet werden. Sofern dies durch die Umstrukturierung in das Bachelor-/Master-System nicht mehr möglich sei, müsse es die Möglichkeit geben, eine alternative Struktur für die jeweilige Studienrichtung wählen zu können.

5. Schluss mit prekären Dienstverhältnissen an der Universität

Die Protestierenden in Graz forderten ebenso angemessene Arbeitsverträge sowie Arbeitsbedingungen für alle Universitätsbediensteten (z. B. Aufhebung von Kettenverträgen und freier DienstnehmerInnenschaft) und die generelle Aufstockung des Personals.

6. Schluss mit Diskriminierung

Nach Abstimmung in den Plenarveranstaltungen wurde die Forderung nach einer 50-prozentigen Frauenquote in allen Arbeitsbereichen des Bildungswesens auf allen Ebenen mit aufgenommen. Zum anderen wurden auch die Gewährleistung der Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderung sowie der Abbau bürokratischer Hürden gefordert.

2.6 Informationsdiffusion und Wissen über die Studierendenproteste

In dieser Forschungsdimension stehen das Wissen der Studierenden um die Protestbewegung und der Informationsgewinn über unterschiedliche Medien im Vordergrund. Besonderes Interesse galt in diesem Zusammenhang der Ermittlung der Auswirkungen des über unterschiedliche Informationskanäle geführten öffentlichen Diskurses auf die Befürwortung oder Ablehnung bzw. Solidarisierung oder Opposition bis hin zur Resignation oder Ignoranz der im Herbst 2009 stattgefundenen Studierendenproteste.

2.6.1 Medientheoretischer Hintergrund – Zum SenderInnen-EmpfängerInnen-Verhältnis

Die Vermittlung von Informationen über die Studierendenproteste fand zum einen über ‚klassische‘ Printmedien (z. B. Zeitungen) und ‚klassische‘ Audio-Medien (z. B. Rundfunk), zum anderen über das Internet, darunter insbesondere über Facebook und Twitter sowie über Word of Mouth Kommunikation statt. Eben genannte Informationsmedien weisen ein unterschiedliches SenderInnen-EmpfängerInnen-Verhältnis auf (vgl. Rusch et al. 2007), wodurch sie auch einen verschiedenartigen Einfluss auf Prozesse der Meinungsbildung ausüben: Im Fall von klassischen Medien lassen sich die SenderInnen von Informationen präzise – bis hin zur Einzelperson, die Zeitungsartikel verfasste oder einzelnen SprecherInnen im Rundfunk – bestimmen. Ebenso werden grundsätzliche Merkmale, wie beispielsweise das Alter, Geschlecht oder der Bildungsgrad der EmpfängerInnen, welche sich über klassische Medien informieren, in regelmäßigen Abständen anhand von Analysen (in Österreich: Mediaanalyse³⁷) erhoben, wodurch zumindest eine ungefähre Kategorisierung dieser ermöglicht wird. Im Fall des Internets, und insbesondere von Facebook und Twitter, findet eine bedeutsame Veränderung im SenderInnen-EmpfängerInnen-Verhältnis statt, da der/die Empfänger/in von Information auch ‚gleichzeitig‘ SenderIn sein kann (vgl. Rusch et al. 2007), was dazu führt, dass im Internet ebenso SenderInnen, die keine Professionisten/innen in der Informationsvermittlung sind, agieren und Meinung machen. Darüber hinaus fallen autorisierte externe Kontrollen, die über die Quantität und Qualität der vermittelten Inhalte (mit)entscheiden, im Fall des Internetmediums zu einem großen Teil weg. Trotz der Dezentralität und dem emanzipatorischen Charakter des Internets handelt es sich um ein Massenmedium, das funktional eingesetzt wird und Kritikern zufolge ein „*eindimensionales Massenbewusstsein*“ (Marcuse 1967) schafft und eine „*instrumentelle Vernunft*“ (Horkheimer 1967) erzeugt. Der emanzipatorische Charakter der Neuen Medien ist zudem trügerisch, zumal aufgrund der Fülle an Information sowie der weitgehenden Unzensuriertheit und Kurzlebigkeit der im Netz veröffentlichten Inhalte gewissermaßen eine Entwertung der „*Netz-Öffentlichkeit*“ stattfindet (vgl. Rusch et al. 2007: 382f).

³⁷ Vgl. <http://www.media-analyse.at/>, letzter Zugriff 22.7.2010.

2.6.2 Mediale Funktion vs. Rekrutierungsfunktion

Besonders hervorzuheben ist im Hinblick auf die spezifischen Medien wie Facebook und Twitter, dass sie binnen kürzester Zeit den Aufbau einer sich solidarisierenden AnhängerInnen-schaft, aber auch GegenerInnen-schaft, ermöglichen. Die Größe der virtuellen AnhängerInnen- bzw. GegnerInnen-schaft einer Protestbewegung scheint jedoch kein ausschlaggebendes Kriterium für die Bewertung ihres Erfolges oder Misserfolges bzw. ihres/r Fortbestandes oder Auflösung zu sein. Der Fortbestand einer Protestbewegung hängt vielmehr von der Rekrutierungsfunktion – und somit nicht einzig von der medialen Funktion von Informationsmedien – vom Übergang des/der Beobachters/Beobachterin zum/r handelnden AkteurIn, ab. Im Fall der stattgefundenen Studierendenproteste fand die Rekrutierung seitens der Protestierenden einerseits über Word of Mouth Kommunikation, Flyer, Plakate, sowie andererseits über SMS, Telefon, E-Mails, Facebook und Twitter statt. Entgegen der sehr eingeschränkten Annahme, dass einzelne Akteure/Akteurinnen Medien dazu nutzen könnten ihre einzelnen Interessen durchzusetzen, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Meinungsbildungsprozesse auch immer von den kollektiven Werten in einer Gesellschaft beeinflusst werden: *„Öffentliche Diskurse behandeln praktische Fragen des kollektiven Zusammenlebens. Sie betreffen also nicht nur die Beurteilung objektiver Handlungsbedingungen, das heißt kognitive oder instrumentelle Probleme, sondern auch normative Fragen des Ausgleichs von Ansprüchen und Interessen und evaluative Probleme der Definition von kollektiven Werten und Aspirationen“* (Habermas 1994: 187ff).

Inwieweit sich die Informationsvermittlung über die unterschiedlichen Informationsmedien über die Studierendenproteste im Speziellen und die Hochschuldiskussion im Allgemeinen auswirkte, wird es im vorliegenden Bericht noch zu überprüfen gelten.

3 Fragebogenerstellung und statistische Bemerkungen

Dieses Kapitel widmet sich in aller Kürze einigen methodischen Fragen.

Zunächst werden einige Details zur Fragebogenerstellung (Konzeption des Fragebogens, Generierung der Items) erläutert. Dies soll der LeserInnenschaft einen Einblick darüber verschaffen, aus welchen Gründen und auf welche Art und Weise bestimmte Themen im Fragebogen abgefragt wurden. Das entwickelte Erhebungsinstrument wurde einem Pretest (vgl. Kap. 1) unterzogen, wonach Optimierungen in Bezug auf Design, Verständlichkeit u. dgl. m. vorgenommen wurden.

Daran anschließend folgen grundlegende Bemerkungen zu den im Bericht verwendeten statistischen Analysemethoden sowie zu den jeweiligen statistischen Kennzahlen. Dies soll als Hilfestellung für die Interpretation der Analysen im Verlauf des Berichts dienen.

3.1 Fragebogenerstellung

Der für die vorliegende Studie verwendete Fragebogen findet sich im Anhang – er unterscheidet sich einzig im visuellen Design vom Online-Fragebogen. In diesem Abschnitt wird in aller Kürze auf die Konstruktion der Items³⁸ zum Thema Bildung/Ausbildung (vgl. Kap. 2.1) eingegangen. Dies scheint erforderlich, da einerseits in der Literatur keine standardisierten Testinstrumente zu diesem Thema vorliegen und diese beiden Dimensionen andererseits nicht einfach zu operationalisieren sind. Die Itemkonstruktion der restlichen Fragenblöcke bedarf keiner gesonderten Erläuterung – hierbei handelt es sich größtenteils um leicht nachvollziehbare Fragen bzw. Aussagen, welche sich aus der medialen Debatte bzw. aus den Erfahrungen der an der Fragebogenerstellung beteiligten Studierenden bzw. ÖH-MitarbeiterInnen ergaben. Der Fragebogen wurde von den im MitarbeiterInnenverzeichnis gekennzeichneten MitarbeiterInnen sowie in Zusammenarbeit mit VertreterInnen der Protestierenden entwickelt.

„*Wir fordern Bildung statt Ausbildung!*“ verlautbarten die Protestierenden 2009/10. Hegen die Grazer Studierenden diese Vorstellung ebenfalls? Den ersten und gleichzeitig größten Block des Fragebogens (vgl. Anhang C) bildet eine Batterie aus 16 Items, welche die Erwartungen der Studierenden an die universitäre Bildung abfragen. Diese 16 Bildungsisems wurden vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdebatte (vgl. Kap. 2.1) in Hinblick auf die Vermittlung von bildungsidealistischen Wissensinhalten/Kompetenzen einerseits und berufsausbildenden andererseits (vgl. Kap. 2.1) gebildet. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, die Bedeutung der jene beiden Pole (‘humanistische’ Bildung bzw. berufsorientierte Ausbildung) charakterisierenden Eigenschaften zu erheben. Dazu wurden zwei sozialwissenschaftliche Konzepte als Ausgangspunkte herangezogen: die sog. Deutungsmuster (vgl. Oevermann 2001) und das Wertesystem von Schwartz (2006, 2009).

Erster Ausgangspunkt zur Findung von Items, welche die vermittelte Dichotomie von Bildung vs. Ausbildung erfassen könnten, war der Versuch, latente Inhalte bzw. ‚Derivationen‘ der Deutungsmuster der Begriffe Bildung/Ausbildung herauszufiltern. „*Deutungsmuster sind kollektive Sinngehalte*“ (Lüders/Meuser 1997: 59) und dienen vor allem der Komplexitätsreduktion, also der Vereinfachung einer Situation, Handlung bzw. von komplexen Zusammenhängen (vgl. Oevermann 2001: 8f, Ullrich 1999: 2). Deutungsmuster besitzen eine „*eigenständige soziale Realität*“ und sind relativ stabil (Kassner 2003: 41 u. 43). Ullrich fasst zusammen, dass Deutungsmuster einem Akteur Interpretationen, Evaluationen sowie Legitimationen bieten. Sie sind gesellschaftlich vermittelt und haben somit auch „*normative Geltungskraft*“. Daher sagen sie „*dem*

³⁸ Unter ‘Item’ wird in diesem Bericht ganz allgemein eine Frage bzw. Aussage verstanden, die im Fragebogen (vgl. Anhang C) von den befragten Studierenden zu beantworten war.

Akteur auch was richtig und wünschenswert ist (Handlungsorientierungen).“ (Ullrich 1999: 2). Derivationen von Deutungsmustern schließlich sind „kommunizierte Konkretisierungen oder Adaptionen von Deutungsmustern, deren vornehmlicher Zweck darin besteht, das eigene Handeln gegenüber Interaktionsteilnehmern zu erklären und zu begründen“ (Ullrich 1999: 5).

In einige Gruppensitzungen und Diskussionen (MitarbeiterInnen IG-Soziologie, ÖH-MitarbeiterInnen, Protestierende) wurden unter diesen Annahmen im Herbst 2009 einerseits die Forderungen der Protestierenden (vgl. Kap. 2.5) sowie die Inhalte der Website (<http://unigrazgehoertuns.org>) einer Analyse unterzogen. Zusätzlich wurde die Medienberichterstattung zum Thema Bildung/Ausbildung reflektiert. Es konnten Schlagwörter zum Thema Bildung sowie Aufgaben der bzw. Erwartungen an die universitäre Bildung herausgearbeitet werden, welche sodann eine semantische Trennung der Begriffe Ausbildung und Bildung erlaubten. Tabelle 3 stellt das Ergebnis dieser Analyse in komprimierter Form dar. Als Anhang zur Tabelle ist bereits das Wertesystem von Schwartz abgebildet.

Schwartz definierte zehn Wertetypen, die jeweils bestimmte motivationale Ziele repräsentieren und die er als universell gültig ansah. Da empirische Studien zu diesem Wertesystem vor allem an Studierenden durchgeführt wurden (vgl. Ros et al. 1999, Schwartz 2006, 2009) gibt es Kritik an dessen universeller Gültigkeit. Diese kommt bspw. von Mohler/Wohn, die jedoch zu bedenken geben (2005: 16), dass Studierende über die verschiedenen Kulturen hinweg ev. vergleichbarer sind als andere Bevölkerungsgruppen, was für den Zweck der vorliegenden Untersuchung die Anwendbarkeit des Schwartz'schen Wertesystems vertretbar macht. In Kreisform angeordnet liegen sich jeweils unvereinbare Werte gegenüber. Die zehn Wertetypen sind in zwei bipolaren Dimensionen, welche sich aus jeweils wiederum zwei Wertetypen höherer Ordnung zusammensetzen, angeordnet. Openness to Change steht Conservation gegenüber, Self-Enhancement steht Self-Transcendence gegenübersteht (vgl. Mohler/Wohn 2005, Schwartz 2006, 2009). Gemäß Schwartz (2006, 2009) dienen Werte als Evaluationsstandards bzw. –kriterien und beziehen sich auf wünschenswerte Ziele. Somit kann eine Analyse der hinter der vermuteten Dichotomie Bildung vs. Ausbildung stehenden Werte hilfreich zur Formulierung von Items sein. Den identifizierten Inhalten von Bildung bzw. Ausbildung konnten jeweils zugrundeliegende Werte zugeordnet werden (vgl. Tab. 3).

Identifizierte latente Inhalte des Deutungsmusters **Bildung**:

Autonomie, Bildung als Selbstzweck, Freier Zugang zu Bildung, Mitbestimmung bei Themen der Bildung, Beschäftigung mit einem Thema bis es verstanden wird, Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, Interesse an Erkenntnissen, Kompetenzbildung, Idee des zu allem fähigen Menschen, Austausch von Meinungen, Diskurs, Kritikfähigkeit, Autonomie

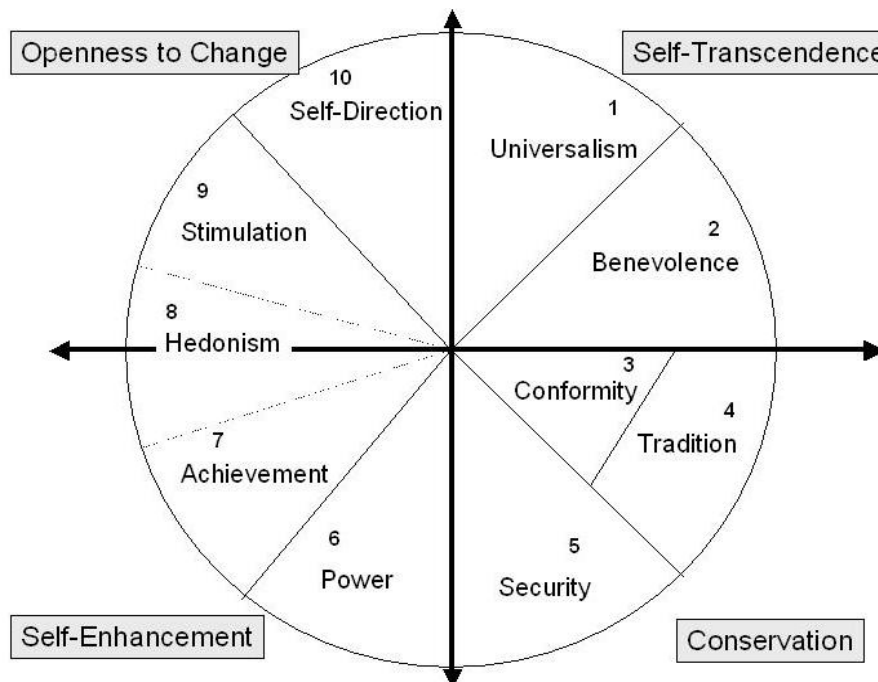
Basiswerte: *Self-Direction, Universalism*

Identifizierte latente Inhalte des Deutungsmusters **Ausbildung**:

Nützlichkeit, Gerichtete Bildung, Akzeptanz vorgegebener Bildungsstrukturen, Faktenwissen und Expertenwissen, Flexibilität und Selbstaufopferung im Sinne einer Selbstökonomisierung, Kompetenzerfordernis, Idee eines begrenzten und in seinen Fähigkeiten determinierten Menschen

Basiswerte: *Achievement*

Tabelle 3: Begriffsfelder der Deutungsmuster von Bildung/Ausbildung
(das theoretische Wertesystem von Schwartz findet sich unterhalb als Tabellenhang³⁹)



Aus obiger Tabelle ist ersichtlich, wie die Bildungsbegriffe im Fall der Studierendeproteste hauptsächlich verwendet wurden. Es lässt sich festhalten, dass der Begriff Bildung als ein Bildungsmodell allgemeiner, breitgefächerter, freier und humanistischer Bildungsmöglichkeiten verstanden wird. Adäquate Werte nach Schwartz sind *Self-Direction* und *Universalism*. *Self-Direction* definiert sich durch „*unabhängiges Denken und Handeln*“ und umfasst Freiheit, Kreativität, Unabhängigkeit, Selbstrespekt u. a. m., *Universalism* definiert sich durch „*Verständnis, Toleranz und Schutz für das Wohlbefinden aller Menschen und der Natur*“ und umfasst z. B.

³⁹ Grafik übernommen aus: Mohler/Wohn 2005: 6.

Gleichheit, Weisheit, soziale Gerechtigkeit und Weltoffenheit (Mohler/Wohn 2005: 3). Unter Ausbildung wird die Auswahl und Verwertbarkeit menschlicher Ressourcen nach ökonomischen Gesichtspunkten verstanden. Der Wert Achievement bezieht sich darauf. Diese Deutungsmuster der Begriffe Bildung/Ausbildung dienen als Basis zur Generierung der Items. Achievement definiert sich durch „*persönlichen Erfolg gemäß den sozialen Standards*“ und umfasst Werte wie u. a. Ambition, Können, Erfolg und Intelligenz (Mohler/Wohn 2005: 3).

Auf Basis der theoretischen Dimensionierung und in der Annahme, dass es angesichts der in der öffentlichen Diskussion stets prolongierten Unterschiede zwischen Bildung und Ausbildung auch zwei Pole in der Auffassung bzw. dem Bildungsideal der Studierenden gäbe, wurden wie eingangs erwähnt schließlich 16 Items entwickelt (vgl. Tab. 4 u. Fragebogen, Punkt 1). In folgender Tabelle sind die konstruierten Items sowie die zugehörigen Wertetypen dargestellt.

Basiswerte	Items
Self-direction	(1) Breite und allgemeine Kenntnisse innerhalb des eigenen Studienfachs
Achievement	(2) Lernbereitschaft und Lernfähigkeit
Self-direction	(3) Innovatives und kreatives Denken
Achievement	(4) Methodisches und systematisches Denken
Self-direction	(5) Schulung und Sensibilisierung des eigenen Urteilsvermögens
Achievement	(6) Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft
Self-direction	(7) Eigenständiges Denken
Universalism	(8) Gesellschaftlich nützliche und wertvolle Kompetenzen
Self-direction	(9) Selbstorganisation und Selbstverantwortung
Self-direction	(10) Kritisches und hinterfragendes Denken
Achievement	(11) Spezifische Kenntnisse für den späteren Beruf
Achievement	(12) Unternehmerisches Denken
Self-direction	(13) Neugier und Interesse für die Wissenschaft
Universalism	(14) Streben nach humanistischen Werten (z.B.: Toleranz, Menschenwürde, Selbstentfaltung)
Achievement	(15) Detailliertes Faktenwissen
Achievement	(16) Rational-kalkulierendes, strategisches Denken

Tabelle 4: Bildungsitemzuordnung nach der Werteskala von Schwartz

3.2 Statistische Bemerkungen zu den Kapiteln 4 und 5

Ziel dieses Abschnittes ist, der LeserInnenschaft die in den kommenden Kapiteln 4 und 5 verwendeten Analysemethoden kurz vorzustellen sowie eine Hilfestellung zur Interpretation der Ergebnisse zu liefern. Zu diesem Zweck werden im Folgenden die angewandten Verfahren in der Reihenfolge ihres ersten Auftretens im Bericht kurz vorgestellt. Die angegebenen Literaturquellen geben einen umfassenderen Einblick in die genannten Methoden.

Kapitel 4

Eine oft verwendete, weil aussagekräftige Methode ist die sog. **Kreuztabelle**. Anhand von Kreuztabellen lassen sich Zusammenhänge zwischen – zumindest zwei – Variablen darstellen bzw. quantifizieren (Martens 2003: 103) (dies erfolgt im vorliegenden Bericht in tabellarischer bzw. grafischer Form). In den abgebildeten Kreuztabellen findet sich die unabhängige Variable (die Einflussgröße) jeweils in den Zeilen, die abhängige Variable in den Spalten. Zusätzlich existieren verschiedene Kennzahlen, welche angeben, ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht bzw. wie stark der Zusammenhang zwischen den dargestellten Variablen ist. Ob überhaupt ein Zusammenhang vorliegt, wird durch den Chi²-Unabhängigkeitstest überprüft. Als Maßzahl für die Stärke des Zusammenhangs wird im Rahmen dieser Studie – aufgrund des Skalenniveaus der kreuztabellierten Variablen – der Kontingenzkoeffizient (C) herangezogen. Dieser liegt in folgendem Wertebereich: $0 \leq C < 1$. 0 bedeutet, dass kein Zusammenhang gegeben ist, je näher bei 1 desto stärker ist der Zusammenhang. Statistische Signifikanz dieser Kennzahlen wird durch die sog. Irrtumswahrscheinlichkeit angegeben. Die Konvention innerhalb der Scientific Community ist eine Irrtumswahrscheinlichkeit von unter 5 Prozent ($p < 0,05$). Darüber hinaus haben sich Irrtumswahrscheinlichkeiten von unter 1 bzw. unter 0,1 Prozent etabliert, falls man die untersuchten Zusammenhänge einer strengeren Prüfung unterziehen möchte (Bortz/Döring 2006: 26). Zu berücksichtigen ist bei sämtlichen Signifikanztests, dass deren Ergebnis einerseits von der Fallzahl (N) und andererseits von der Stärke eines Zusammenhangs bzw. Unterschieds abhängt. Somit kann sich bei entsprechend großer Stichprobe aber sehr kleinem Effekt auch eine praktisch kaum mehr bedeutsame Signifikanz ergeben, bzw. umgekehrt bei sehr kleiner Stichprobe aber starkem Effekt u. U. keine Signifikanz (Schendera 2007: 408). Angaben zur Signifikanz eines Ergebnisses finden sich bei allen Analysen in Kapitel 4 und 5.

Als weiteres Analyseverfahren in Kapitel 4 findet die **Kovarianzanalyse** Anwendung. Hierbei handelt es sich um eine Varianzanalyse (siehe weiter unten), bei welcher der Einfluss von einer oder mehreren Kovariaten statistisch eliminiert wird (Diehl/Staufenbiehl 2007: 273 u. 354). Das Alter von befragten Personen kann bspw. eine solche Kovariate darstellen, wenn man in einer Untersuchung den Alterseffekt eliminieren möchte. In Kapitel 4 werden Ergebnisse ein- und

zweifaktorieller Kovarianzanalysen dargestellt (siehe ebenso weiter unten unter Varianzanalyse). In den Grafiken stellen die ‚nicht adjustierten‘ Werte die Originalwerte und die ‚adjustierten‘ Werte die um die Kovariate bereinigten Werte dar.

Kapitel 5

In Kapitel 5 kommt die **Faktorenanalyse** zur Anwendung. Zweck dieses Verfahrens ist es, mehrere Variablen – welche untereinander zusammenhängen – zu einem Faktor zu bündeln, bzw. eine Vielzahl von Variablen (wie es in sozialwissenschaftlichen Studien oftmals der Fall ist) zu wenigen Faktoren zusammenzuführen, mit denen sich sodann sinnvoll arbeiten lässt (Backhaus et al. 2003: 260-268). Die Faktorenanalyse erfordert Voraussetzungen und liefert einige Kennwerte über die Güte der Ergebnisse, welche nun in aller Kürze erläutert werden. Grundvoraussetzung ist jedenfalls, dass Items miteinander zusammenhängen (Backhaus 2003: 269) (vgl. Korrelation weiter unten) – würde kein Item mit einem anderen korrelieren, würden sich keine sinnvollen Faktoren generieren lassen. Des Weiteren wurde für die Faktorenanalysen dieser Studie vorab überprüft, wie gut sich die Items zur Generierung von aussagekräftigen Faktoren eignen. Zu diesem Zweck wurde eine sog. Schwierigkeitsanalyse durchgeführt. Diese kommt vor allem in der psychologischen Testkonstruktion zum Einsatz und gibt Auskunft darüber, wie leicht oder schwierig ein Item von den befragten Personen zu beantworten ist, bzw. wie groß die Zustimmung oder Ablehnung zu einer bestimmten Frage bzw. Aussage ist (Bortz/Döring 2006: 218-219). Zur Berechnung der Schwierigkeit diene folgende Formel:

$$\text{Schwierigkeit} = \frac{(\text{MW} - \text{kleinster Wert})}{(\text{Anzahl der Antwortmöglichkeiten} - 1)}$$

Werte zwischen 0 und 1 sind mögliche Ergebnisse, Werte < 0,15 bzw. > 0,85 wurden als schwierig erachtet (überwiegende Zustimmung bzw. Ablehnung eines Items durch die Befragten) und flossen nicht in die Faktorenanalyse ein, da sie kaum zusätzliche Informationen liefern.

Eine Kennzahl der Güte vorhin erwähnter Zusammenhänge der in die Faktorenanalyse einbezogenen Items stellt das sog. Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) dar. Dieses nimmt Werte zwischen 0 und 1 an. Ein KMO-Wert < 0,5 ist als schlecht zu bezeichnen und lässt darauf schließen, dass die Items nicht für eine Faktorenanalyse geeignet sind (Backhaus et al. 2003: 276). Ob einzelne Items in das Faktorenmodell passen, lässt sich u. a. durch eine Prüfung der sog. Kommunalitäten feststellen. Die Kommunalität eines Items gibt an, welcher Anteil dessen Varianz durch die Faktoren erklärt wird (je mehr, desto besser) (Backhaus et al. 2003: 289). Ist eine Kommunalität zu niedrig, so kann (unter Einbezug inhaltlicher Aspekte) überlegt werden, dieses Item aus der Analyse auszuschließen. Schließlich gilt es noch festzulegen, wieviele Faktoren extrahiert werden sollen. Hier wurde auf das übliche Kaiser-Kriterium zurückgegriffen: Es

wurden alle Faktoren mit einem Eigenwert > 1 extrahiert (ein solcher Faktor, der aus mehreren Items besteht, erklärt somit zumindest mehr Varianz als ein Item für sich erklären würde) (Backhaus et al. 2003: 295). Ausserdem ist eine Rotationsmethode zu wählen – diese erleichtert die Interpretation der Faktoren. In der vorliegenden Studie wurde eine orthogonale Rotationsmethode angewandt (Varimax-Rotation), welche es ermöglicht, voneinander möglichst unabhängige Faktoren zu generieren (Backhaus et al. 2003: 300). Als Ergebnis der Faktorenanalyse erhält man eine Übersicht der Faktorenanzahl sowie der Items mit den Faktorladungen. Diese geben an, wie stark ein Item mit einem Faktor verknüpft bzw. korreliert ist (je größer der Wert (von 0 bis 1), desto stärker) (Backhaus et al. 2003: 286). Schließlich wird stets angegeben, wie groß der Anteil der erklärten Gesamtvarianz durch einen Faktor ist. Da durch die Reduktion von vielen Items auf einige Faktoren ein Informationsverlust unvermeidbar ist, werden die extrahierten Faktoren nicht 100 Prozent der Varianz aufklären können.

Die gewonnenen Faktoren werden fortan wie Items (Faktoren werden im Rahmen dieses Berichts oftmals als ‚Index‘ bezeichnet) behandelt und können somit in weiteren Analyse auf einfache Art und Weise verwendet werden. Zu jedem Faktor werden vorab einige statistische Kennwerte angegeben, die es erlauben einen Überblick bezüglich der Güte des Faktors sowie der Verteilung der Werte zu erhalten. Die innere Konsistenz eines Faktors wird durch Cronbachs- α ausgedrückt. Je größer dieser Wert (von 0 bis 1), desto reliabler ist der Faktor. Zu beachten ist hierbei allerdings, dass die Höhe dieses Wertes neben der Korrelation der Items untereinander auch von der Anzahl der Items abhängt – je weniger Items, desto schwieriger wird ein hoher Cronbachs- α -Wert erreicht (Bühner 2006: 132, Bortz/Döring 2006: 198-199). Neben dem Mittelwert (MW) des Faktors werden weiters die Standardabweichung (ein Variabilitätsmaß (Bortz/Döring 2006: 741), knapp über zwei Drittel aller Werte liegen in einem Bereich ± 1 Stdabw. rund um den MW) sowie die Schiefe (erlaubt Rückschlüsse über die Art der Verteilung, eine Schiefe von 0 würde auf eine symmetrische Verteilung schließen lassen (Martens 2003: 56-57)) als wesentliche Kennwerte angegeben.

Häufig wird im vorliegenden Bericht das Verfahren der **Varianzanalyse** angewandt. Grundgedanke der Varianzanalyse ist, mehrere Stichproben (z. B. verschiedene Gruppen von Personen) auf Unterschiede bei einer bestimmten Variable (z. B. Einkommen, Testergebnisse u. dgl. m.) hin zu untersuchen (Martens 2003: 158-159). Die in der Literatur meist ersichtliche Voraussetzung von metrischem Skalenniveau für die abhängige Variable im Rahmen einer Varianzanalyse stimmt lt. Bortz/Döring so nicht. Es spricht aus rein mathematischen Gründen nichts gegen die Verwendung von Ratingskalen – allerdings ist das verwendete Skalenniveau im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse (da es sich um Mittelwertsunterschiede handelt) zu berücksichtigen (Bortz/Döring 2006: 181-182). Ein Problem – auch in der vorliegenden Studie –

stellen allerdings ungleich große Gruppen dar. Die Varianzanalyse ist grundsätzlich ein robustes Verfahren, welches auch bei Verletzung von Voraussetzungen noch einigermaßen gute Ergebnisse liefert – je stärker allerdings die einzelnen Gruppengrößen voneinander abweichen, desto eher kann es zu Verzerrungen kommen (Sedlmeier/Renkewitz 2008: 449-450). Liegen in den Auswertungen in Kapitel fünf stark unterschiedliche Gruppengrößen vor, so wird in den dazugehörigen Abbildungen stets ein sog. Vertrauens- bzw. Konfidenzintervall (CI) mit abgebildet – dies wird in der einschlägigen Literatur auch empfohlen (Schendera 2007: 408). Das CI gibt jenen Bereich an, innerhalb dessen sich ein gewisser Prozentsatz (im Fall dieses Berichts 95 %) *„aller möglichen Populationsparameter befinden, die den empirisch ermittelten Stichprobenkennwert erzeugt haben können“* (Bortz/Döring 2006: 731). Je kleiner die Stichprobe/Gruppe, desto breiter wird im Regelfall das Konfidenzintervall sein – die Schätzung des wahren Mittelwerts wird somit schwieriger.

Neben dieser einfaktoriellen Varianzanalyse (nur ein Einflussfaktor, also z. B. verschiedene Studienrichtungen) wurden auch zweifaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Hierbei fließen zwei Faktoren in die Analyse ein (z. B. Geschlecht und Studienrichtung). Dabei kann es zu Interaktionen (Wechselwirkungen) zwischen diesen beiden Faktoren kommen (Bortz/Döring 2006: 730).

Ziel der **Clusteranalyse**, welche in zwei Kapiteln zur Anwendung kommt, ist es – im Fall des vorliegenden Berichts – Gruppen von Personen zu bilden, die sich intern bei gewissen Merkmalen möglichst ähnlich sind, sich von anderen Gruppen jedoch unterscheiden. Es gibt verschiedene Arten der Clusteranalyse. Liegen hohe Fallzahlen vor, so wird die sog. Clusterzentrenanalyse empfohlen (Bühl 2008: 545). Diese Methode bietet insofern Interpretationsspielraum, als die Anzahl der Cluster nicht ‚automatisch‘ von einem Statistikprogramm ermittelt wird, sondern vorab festgelegt werden muss. Für die Clusteranalyse dieses Berichts wurden stets mehrere Lösungen errechnet (die Clusteranzahl wurde von 2 bis 7 variiert) und die erhaltenen Cluster auf Plausibilität und Interpretierbarkeit hin geprüft. Die endgültigen Clusterlösungen erwiesen sich stets als gut interpretierbar, die Cluster waren überdies sehr stabil (d. h. sie fanden sich auch in alternativen Clusterlösungen wieder).

Häufig kam die sog. **Korrespondenzanalyse** zum Einsatz – und zwar in Form von grafischen Darstellungen eines zweidimensionalen Raumes, der verschiedene Variablen enthält. Grundlage der Korrespondenzanalyse sind Tabellen, wobei die Spaltenvariable durch eine oder mehrere Zeilenvariablen beschrieben wird. Es handelt sich dabei um ein exploratives Verfahren, welches der Aufdeckung von Strukturen in Daten dient (Gasser-Steiner 2005: 273-274). Wie sind diese Abbildungen zu interpretieren? Es gibt grundsätzlich drei Arten der Interpretation (Gasser-

Steiner 2005: 277-279): 1.) Der Kreuzungspunkt der Achsen (Centroid) spiegelt die Durchschnittsverteilungen wider – je weiter eine Ausprägung von diesem Mittelpunkt entfernt liegt, desto größer ist deren Abweichung vom Durchschnitt. 2.) Je näher sich zwei Ausprägungen der Spaltenvariable im Raum sind, desto ähnlicher sind sie sich in Bezug auf die sie charakterisierenden Merkmale. 3.) Falls sich Ausprägungen der Spalten- und von Zeilenvariablen ausgehend vom Centroid in einem Winkel $< 90^\circ$ befinden, so besteht zwischen diesen ein Zusammenhang (zur Anzeige dieses Zusammenhangs werden in den Abb. Winkel ausgehend vom Centroid eingezeichnet). Als Hilfestellung zur Interpretation werden in den abgebildeten Korrespondenzanalysen auch 45° -Hilfslinien (schwach hellblaue Strichlinien) ausgehend vom Centroid dargestellt. Dies ist notwendig, da nicht alle Grafiken aus Gründen einer besseren Lesbarkeit eine einheitliche X- und Y-Achsenkalibrierung aufweisen. Da Platz in den betreffenden Grafiken oftmals Mangelware ist, wurden die Variablenbezeichnungen (z. B. die Studienrichtungen) abgekürzt. Eine Legende findet sich bei den beiden ersten Korrespondenzanalysen.

Einige Male finden sich im Bericht Korrelationsanalysen. **Korrelationen** geben über Richtung und Stärke von Zusammenhängen zwischen zwei Merkmalen Auskunft. Eine Übersicht verschiedener Korrelationen bzw. Koeffizienten bieten Bortz/Döring (2006: 507-508). Für die Analysen in Kapitel 5 kommen zwei Arten der Korrelation zur Anwendung: Die Korrelation nach Pearson und die Rangkorrelation nach Spearman. Die Korrelation nach Pearson setzt dabei metrisch skalierte Variablen sowie einen linearen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen voraus. Eine Korrelation nach Spearman ist auch mit ordinal skalierten Variablen möglich. Außerdem fallen hierbei sog. Ausreißer nicht mehr ins Gewicht, da alle Ausprägungen einer Variable einfach in eine Rangfolge von 1 bis n gebracht werden (Martens 2003: 185-188). Für Korrelationskoeffizienten gibt es grobe Richtlinien, um Aussagen über die Stärke des Zusammenhangs treffen zu können. Oft spricht man bei Koeffizienten ab einer Größe von 0,2 von einer schwachen Korrelation und ab 0,4 von mittleren Korrelationen. Jedoch ist dies auch immer von der Fragestellung abhängig – es können auch geringe Korrelationen bedeutsam sein (Bühner 2006: 407). In der Psychologie spricht man z. B. auch bereits bei Korrelationen von 0,1 von schwachen, bei 0,3 von mittleren und ab 0,5 bereits von starken Zusammenhängen (Sedlmeier/Renkewitz 2008: 221). Ähnliches gilt für Beta-Koeffizienten im Rahmen von Regressionsmodellen (siehe unten).

In Kapitel 5.2 findet sich ein sog. **Pfadmodell**. Pfadmodelle stellen kausale Beziehungen dar (Zentes/Swoboda 2001: 422-423) und haben gegenüber herkömmlichen Regressionsmodellen (siehe unten) den Vorteil, dass neben direkten auch indirekte Einflüsse gemessen werden können. Zur Berechnung des Pfadmodells wird auf die ADF-Methode (Asymptotically Distribution-Free) zurückgegriffen. Diese benötigt keine Normalverteilung und kann auch mit dichotomen

bzw. ordinalen Variablen umgehen. Allerdings werden mehr Fälle als für andere Methoden benötigt, was bei der vorliegenden Stichprobengröße problemlos gegeben ist. Außerdem dürfen keine fehlenden Werte auftreten (daher $N = 1.753$ anstatt $N = 1.755$) (Bühner 2006: 250; Backhaus et al. 2006: 370-371). Innerhalb eines Pfadmodells können sowohl kausale Einflüsse wie auch nicht-kausale Korrelationen dargestellt werden – dies wird durch Einfach- bzw. Doppelpfeile ausgedrückt. Zur Interpretation der Werte vgl. Regression (für kausale Einflüsse) bzw. Korrelation (für nicht-kausale Zusammenhänge).

Abschließend folgen nun noch einige Bemerkungen zur **Regressionsanalyse**, welche zweierlei Dingen dient: Zum einen werden kausale Zusammenhänge zwischen einer abhängigen und zumindest einer unabhängigen Variable (Einflussgröße) dargestellt. Fließen mehrere unabhängige Variablen in das Regressionsmodell ein, so kann auch die Stärke des Einflusses dieser einzelnen Variablen verglichen werden um somit eine Aussage darüber zu treffen, welche Einflussvariable den stärksten Einfluss auf die abhängige Variable ausübt. Zum anderen kann anhand der Regressionsgleichung eine Prognose erstellt werden – d. h. Werte der abhängigen Variable können geschätzt werden (ist im Fall des vorliegenden Berichts nicht relevant) (Backhaus et al. 2003: 46). Die Güte der Regressionsfunktion wird durch das sog. Bestimmtheitsmaß (R^2) angegeben. Dieses nimmt Werte zwischen 0 und 1 an und spiegelt den Anteil der durch die eingeflossenen unabhängigen Variablen erklärten Varianz wider. Ein R^2 von 0,5 würde somit bedeuten, dass 50 Prozent der Varianz durch die Einflussvariablen erklärt werden. In diesem Bericht wird ausschließlich das korrigierte Bestimmtheitsmaß angegeben (korr. R^2) – dieses berücksichtigt die Anzahl der unabhängigen Variablen (Backhaus et al. 2003: 66-68). Um die Einflussstärke der einzelnen unabhängigen Variablen miteinander vergleichen zu können, werden stets die sog. ‚Beta-Werte‘ angegeben – dabei handelt es sich um standardisierte Regressionskoeffizienten. Je größer dieser Wert, desto stärker der Einfluss der jeweiligen Variable (Backhaus et al. 2003: 61).

4 Deskriptive Darstellung der Stichprobe

In diesem Kapitel wird zunächst die vorliegende Stichprobe näher dargestellt. Insgesamt konnten 1.755 vollständig ausgefüllte Fragebogen in die Analyse aufgenommen werden, das entspricht einem Gesamtrücklauf (alle vier Universitäten zusammen) von knapp über vier Prozent (bei gesamt 43.348 Studierenden⁴⁰). Nach einer Darstellung der Geschlechter- und Altersverteilung sowie der Studiendauer der Befragten wird auf die Verteilung nach Universitäten, Fakultäten der Karl-Franzens-Universität und die am stärksten vertretenen Studienrichtungen eingegangen. Darauffolgend wird die Studienart (Bachelor-, Diplom-, Masterstudium und Doktorat), die Anzahl belegter Studien, der Abschluss von Studien usw. behandelt. Im Anschluss an diesen ersten Überblick gilt es der sozialen Lage der befragten Studierenden Aufmerksamkeit zu widmen. Dabei wird insbesondere auf die Auswirkungen des Beihilfenbezuges sowie der Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg eingegangen. Abschließend werden Parteipräferenz und ÖH-Wahlbeteiligung behandelt.

⁴⁰ Vgl. Studierendenzahlen WS 2009, http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/page?_pageid=93,140222&_dad=portal&_schema=PORTAL, letzter Zugriff 20. 7. 2010.

4.1 Geschlechter-, Altersverteilung und Studiendauer

Betrachtet man die Verteilung nach Geschlecht lässt sich festhalten, dass 58,3 Prozent der Befragten weiblich (1.024 Personen) und 41,7 Prozent männlich (731 Personen) sind. Im Vergleich zur tatsächlich vorhandenen Geschlechterverteilung an den an den vier Grazer Universitäten (50,3 % Frauen, 49,7 % Männer) ergibt sich bei vorliegender Stichprobe ein weiblicher Überhang von acht Prozent.

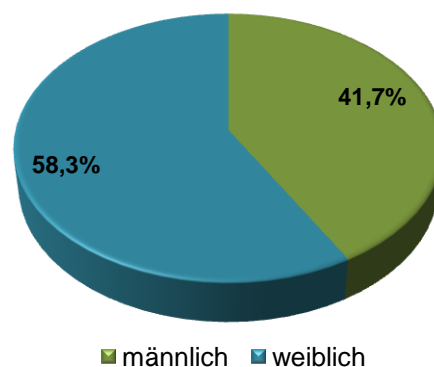


Abbildung 3: Verteilung nach Geschlecht
(N = 1.755)

Die Verteilung der Geschlechter variiert allerdings stark zwischen den einzelnen Universitätsstandorten: Während an der KFU 38,9 Prozent der Studierenden Männer und 61,1 Prozent Frauen sind und sich ebenso an der MED ein weiblicher Überhang (41,8 % Männer, 58,2 % Frauen) verzeichnen lässt, verhält es sich an der TU umgekehrt: Hier bilden männliche Studierende die überwiegende Mehrheit (78,8 % Männer und Frauen 21,2 %). An der KUG indessen sind mit 51 Prozent männlichen und 49 Prozent weiblichen Studierenden die Geschlechterverhältnisse beinahe ausgewogen.⁴¹

Die Altersverteilung erstreckt sich auf einen Bereich zwischen 17 und 75 Lebensjahre, wobei das Durchschnittsalter der Befragten bei 24,8 Jahren liegt (Modalwert bei 21 Jahren). Rund 95 Prozent der Befragten sind zwischen 18 und 35 Jahre, mehr als die Hälfte der Befragten max. 23 Jahre alt (Median). Es lässt sich ein signifikanter Unterschied ($p < 0,001$) in der Altersverteilung zwischen den Geschlechtern feststellen: Männliche Teilnehmer sind im Durchschnitt um etwa eineinhalb Jahre älter als weibliche Teilnehmerinnen. Dies lässt sich vermutlich auf die Ableistung des Grundwehr- bzw. Zivildienstes, auf die Absolvierung technischer berufsbildender

⁴¹ Vgl. Studierendenzahlen WS 2009, http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/page?_pageid=93,140222&_dad=portal&_schema=PORTAL, letzter Zugriff 20. 7. 2010.

Schulen (fünf Jahre) im sekundären Bildungsbereich sowie auf die Tendenz, dass männliche Befragte vor dem Studium häufiger erwerbstätig waren als Frauen ($C = 0,109$. $p < 0,001$), zurückführen.

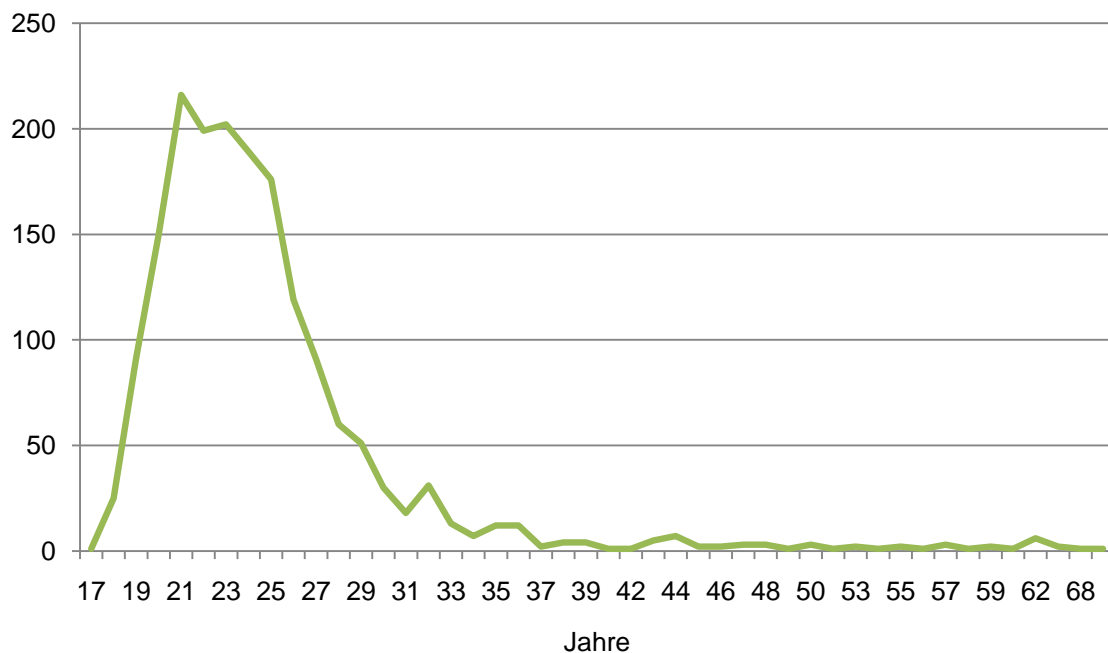


Abbildung 4: Altersverteilung
in Absolutzahlen (N = 1.755)

Neben der Altersverteilung wird im Folgenden ebenso die Studiendauer in Semestern dargestellt. Die abgebildeten Semesterzahlen sind allerdings mit Vorsicht zu interpretieren (vgl. die Ausführungen im Anschluss an die Abbildung). Die durchschnittliche Studiendauer der Befragten gemäß untenstehender Abbildung liegt bei 6,5 Semestern (der Modalwert liegt bei 3, der Median bei 5 Semestern). 25 Prozent der Befragten studieren max. seit drei Semestern, dürften sich daher wahrscheinlich größtenteils im Bachelorstudium befinden und 75 Prozent der Befragten seit max. neun Semestern. Die Anzahl Studierender, die seit 15 Semestern oder mehr studieren, liegt bei 5,6 Prozent, davon wiederum sind 57 Prozent in einem Diplomstudium.

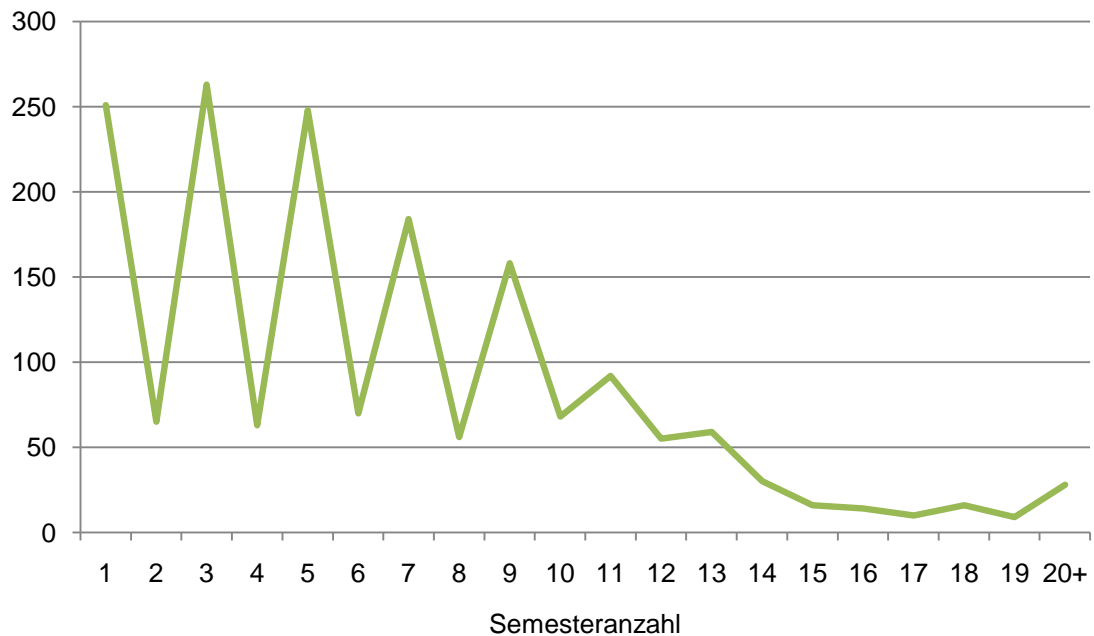


Abbildung 5: Studiendauer in Semestern
in Absolutzahlen (N = 1.755)

Eine genaue Prüfung der studentischen Angaben zur Semesteranzahl ließ jedoch auf einige Ungereimtheiten bzw. auf eine unterschiedliche Interpretation der Fragestellung schließen. So gaben 71 Masterstudierende und 61 Doktoratsstudierende an, sich innerhalb der ersten vier Studiensemester zu befinden. Das ist nicht plausibel und legt den Schluss nahe, dass diese Personen nicht seit Beginn ihres Grundstudiums sondern seit Beginn ihres Master- bzw. Doktoratsstudiums gerechnet haben. Somit kann von Abbildung 5 nicht genau auf die wahre Studiendauer aller Befragten geschlossen werden – die höheren Semester sind tatsächlich etwas stärker vertreten als es die Grafik zeigt. Als Analysevariable ist die Semesterzahl in dieser Form somit nicht geeignet. Um dennoch in Kapitel 5 zwei Regressionsanalysen zur Studienzufriedenheit in Abhängigkeit von u. a. der Semesterzahl durchführen zu können, wurde eine Auswahl getroffen: Es wurden nur die Angaben zum Studiensemester von Bachelor- und Diplomstudierenden herangezogen, welche überdies noch kein Studium abgeschlossen haben. Die Angaben dieser Gruppen scheinen plausibel zu sein und sich auf die tatsächliche erstmalige Aufnahme eines Studiums zu beziehen. Es liegen für diese beiden Analysen somit 1.264 ‚bereinigte‘ Angaben zur Semesterzahl vor (MW = 5,97. Stdabw. = 4,18. Modus/Median = 5).

4.2 Verteilung nach Universitäten, Fakultäten der Karl-Franzens-Universität und Studienrichtungen

Die Verteilung nach Universitäten (Abb. 6) zeigt einen deutlichen Überhang an Befragten auf Seiten der KFU (1.435 Studierende bzw. 81,8 % der Befragten). Befragte der TUG sind mit einem Anteil von 10,7 Prozent vergleichsweise unterrepräsentiert. Die TeilnehmerInnenzahl von KUG sowie MED erreicht zusammen 7,5 Prozent.

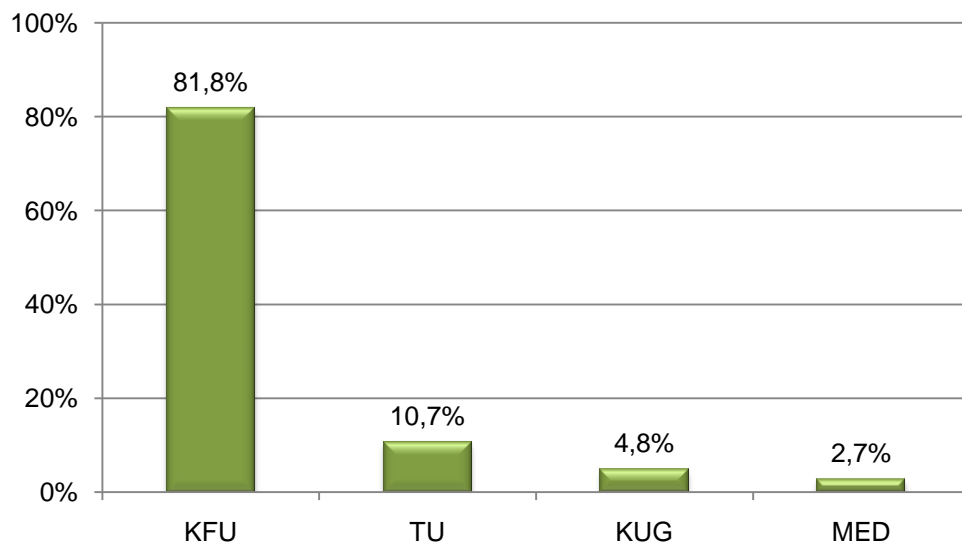


Abbildung 6: Rücklauf nach Universitätsstandorten
(N = 1.755)

Betrachtet man den Rücklauf nach den Universitätsstandorten in Relation zur Gesamtzahl der Inskribierten der jeweiligen Universität, so war die Teilnahme der Studierenden der KFU mit 5,6 Prozent (1.435 Personen) am größten, gefolgt von Studierenden der KUG (4,5 % entspricht 85 Personen). Von der TU nahmen insgesamt 1,6 Prozent (187 Personen) an der Umfrage teil. Der Anteil an UmfrageteilnehmerInnen von der MED beschränkte sich auf 1,1 Prozent (48 Personen). Insgesamt, gemessen an allen Studierenden der vier untersuchten Universitäten, liegt der Rücklauf bei 4,1 Prozent (1.755 Personen von 43.348 Studierenden).

Auf Grund der Größe der Stichprobe innerhalb der KFU lohnt sich der Blick auf die dortige Verteilung nach Fakultäten:

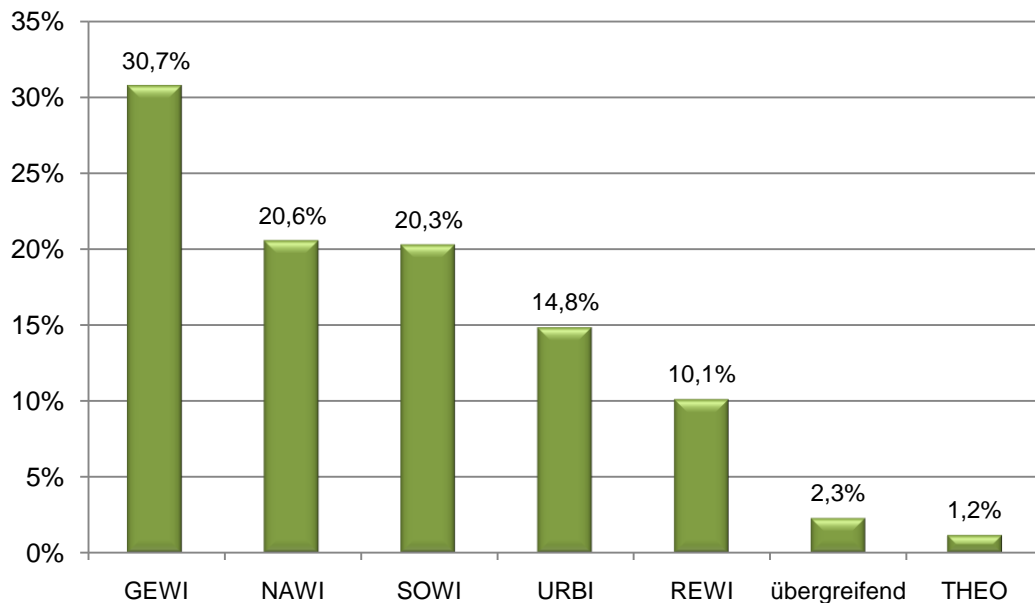


Abbildung 7: Rücklauf nach Fakultäten der KFU
(N = 1.435)

Am stärksten vertreten ist hier die GEWI mit 441 TeilnehmerInnen (ca. 31 %). Die NAWI und SOWI kommen jeweils auf mehr als 290 Befragte (ca. 20 %), gefolgt von der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät (URBI) mit 213 Studierenden (ca. 15 %). 145 Befragte der KFU (ca. 10 %) studieren an der REWI. Am geringsten ist der Anteil Theologiestudierender (17 Personen bzw. 1,2 %) und fakultätsübergreifender Studien (33 Personen bzw. 2,3 %). Als Rücklaufquote nach Fakultäten ergeben sich daher jeweils Werte zwischen drei und fünf Prozent. Innerhalb dieser Grenzen ist der Anteil an Studierenden der URBI am größten, jener der REWI hingegen am geringsten.

In Abbildung 8 werden nun die 15 Studienrichtungen mit der höchsten Beteiligung an der Umfrage dargestellt. Aufgenommen wurden all jene Studienrichtungen, die eine Beteiligung von über 30 Personen aufwiesen. Diese machen insgesamt rund 55 Prozent aller UmfrageteilnehmerInnen aus. Die restlichen Studienrichtungen sind in dieser Grafik nicht abgebildet.

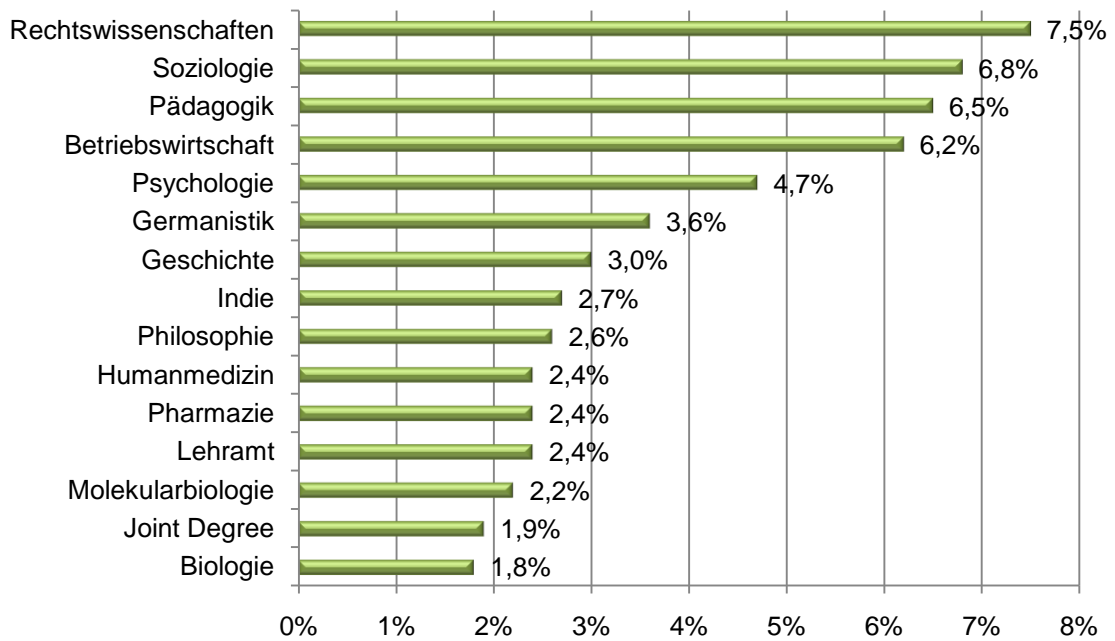


Abbildung 8: Rücklauf nach Studienrichtungen
(N = 1.755)

Studierende der Rechtswissenschaften (Diplomstudium) führen die Liste mit 7,5 Prozent aller UmfrageteilnehmerInnen an (n = 131). Darauf folgen Studierende der Soziologie (n = 119), der Pädagogik (n = 114) und Betriebswirtschaftslehre (n = 108). Allein diese vier Studienrichtungen machen 27 Prozent des Rücklaufs aus. Mit Ausnahme von Indie (individuelle Studien) und Joint Degree werden diese Studienrichtungen unter der Bezeichnung ‚TOP Studienrichtungen‘ in einigen weiteren Analysen zu finden sein.

4.3 Studienstand und Verlauf des Studiums

Betrachtet man die Befragten nach der Studienart, lässt sich festhalten, dass 39,5 Prozent der Befragten ein Bachelor-Studium (n = 694) inskribiert haben, 37 Prozent ein Diplomstudium (n = 649) belegen und weitere 15,4 Prozent in Master-Curricula (n = 270) studieren. Der geringste Anteil, 8,1 Prozent der Befragten, belegt ein Doktoratsstudium (n = 142).

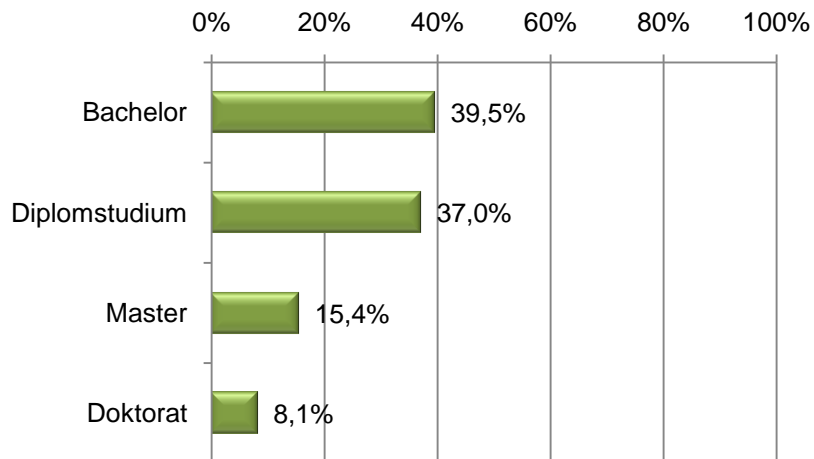


Abbildung 9: Studienart
(N = 1.755)

Von den 1.755 Befragten gehen 1.441 Personen **einem** Studium nach. Knapp 30 Prozent der Befragten gaben an, mehrere Studien zu belegen: 462 Befragte gaben **zwei**, 32 Studierende **drei** und vier Personen **vier** Studienrichtungen an. Insgesamt 14 UmfrageteilnehmerInnen berichteten, **fünf** oder mehr Studienrichtungen zu betreiben.

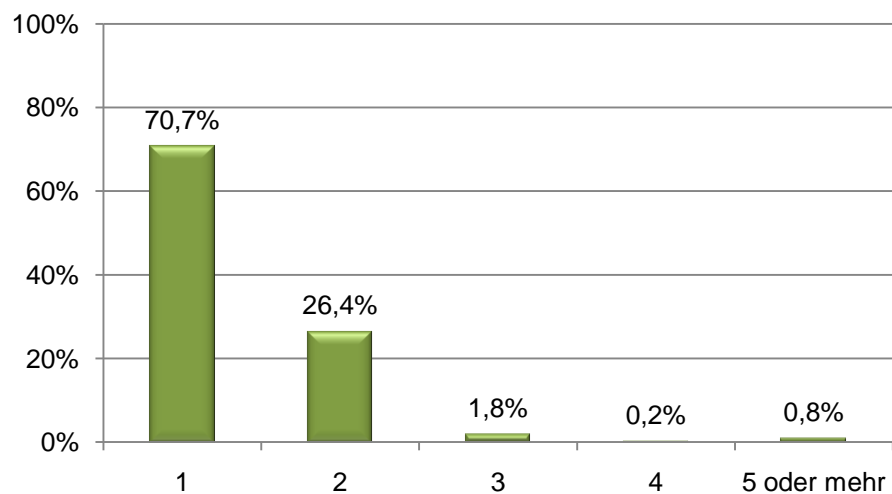


Abbildung 10: Anzahl belegter Studien
(N = 1.755)

381 Personen gaben an, bereits ein Studium abgeschlossen zu haben. Betrachtet man die Angabe von Studienabschlüssen nach Studienart so lässt sich festhalten, dass 30 Bachelorstudierende und 49 Diplomstudierende bereits ein Studium abgeschlossen haben. Dies lässt ev. auf ein bereits abgeschlossenes Erststudium schließen. Die weiteren Studienabschlüsse entfallen auf 176 Masterstudierende und 126 Doktorats-Studierende.

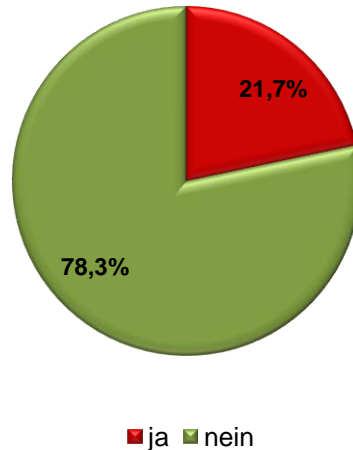


Abbildung 11: „Hast du bereits ein Studium abgeschlossen?“
(N = 1.755)

Auf die Frage „Wirst du dein Studium voraussichtlich in Mindestzeit abschließen?“ (vgl. Abb. 12) antworteten 412 Personen mit „Ja“, jedoch 1.032 der 1.755 Befragten mit „Nein“. Anders ausgedrückt ist der überwiegende Anteil aller Befragten der Auffassung, dass sie ihr Studium **nicht** in Mindestzeit abschließen werden. 331 Personen gaben „weiß nicht“ zur Antwort.

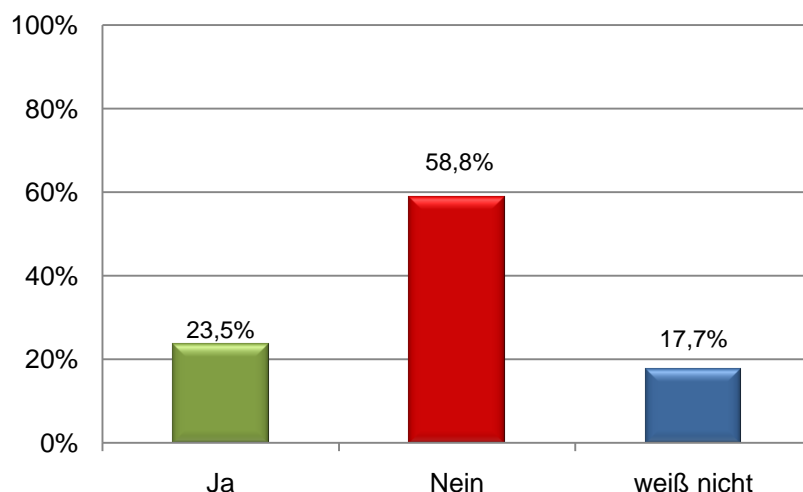


Abbildung 12: „Wirst du dein Studium voraussichtlich in Mindeststudienzeit abschließen?“
(N = 1.444)

Wie aus Abbildung 13 ersichtlich, ist mehr als ein Drittel der Masterstudierenden und knapp ein Viertel der Bachelorstudierenden der Auffassung, das eigene Studium voraussichtlich in Mindestzeit abzuschließen, während hingegen weniger als ein Fünftel der Diplom- und Doktoratsstudierenden dies für möglich hält. Unter den Diplomstudierenden ist der Anteil jener, die einen Abschluss in Mindestzeit dezidiert nicht für möglich halten, mit fast 70 Prozent am größten. Von den Bachelorstudierenden glaubt dies rund die Hälfte.

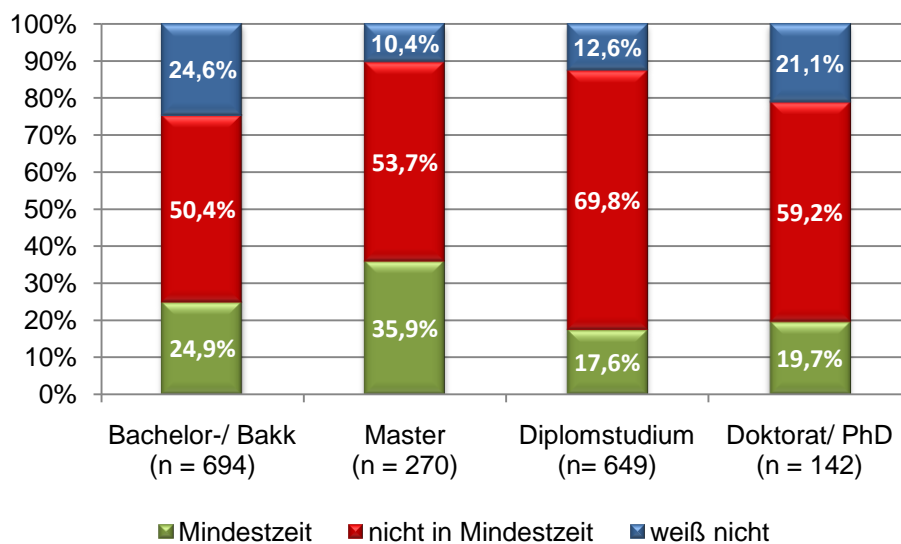


Abbildung 13: Studienabschluss in Mindestzeit nach Studienart

Der Anteil jener Personen, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht abschätzen konnten, ob sie ihr Studium in Mindestzeit abschließen werden, ist unter den Bachelorstudierenden (knapp ein Viertel) und den Doktoratsstudierenden (über ein Fünftel) am größten. Von den Master- und Diplomstudierenden gaben jeweils etwas mehr als jede/r Zehnte über den eigenen Studienabschluss in Mindestzeit ‚weiß nicht‘ zur Antwort.

4.4 Soziale Lage der Studierenden

Im folgenden Kapitel wird die soziale Lage der Studierenden näher betrachtet. Auf Grund der Einführung, **teilweisen** Abschaffung von Studiengebühren, Veränderungen in den Beihilfensystemen und der Erwerbsstruktur Studierender scheint die genauere Betrachtung der folgenden Kennzahlen, v. a. in Hinblick auf deren Auswirkungen, von besonderer Bedeutung. Zu diesem Zweck wurde erhoben, ob (1) Studiengebühren bezahlt werden, (2) Familienbeihilfe und/oder Studienbeihilfe bezogen wird und (3) die Eltern finanzielle Unterstützung leisten. Des Weiteren wurde ermittelt, ob die Befragten vor dem Studium und/oder derzeit neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgingen bzw. nachgehen. Für jedes der eben genannten Items wird ein Vergleich mit der aktuellen Studierenden-Sozialerhebung⁴² angestellt. Im Rahmen dieser wurden mehr als 40.000 Studierende an öffentlichen Universitäten, an FH-Studiengängen und an Pädagogischen Hochschulen im Sommersemester 2009 befragt (vgl. Sozialerhebung 2009: 9). Da die Studierenden-Sozialerhebung somit das gesamte Spektrum der öffentlichen Hochschullandschaft Österreichs umfasst, dient der Vergleich mit dem vorliegenden Sample lediglich der Überprüfung der Plausibilität der Angaben. Einen Überblick über die soziale Lage der Befragten bietet die nachstehende Abbildung.

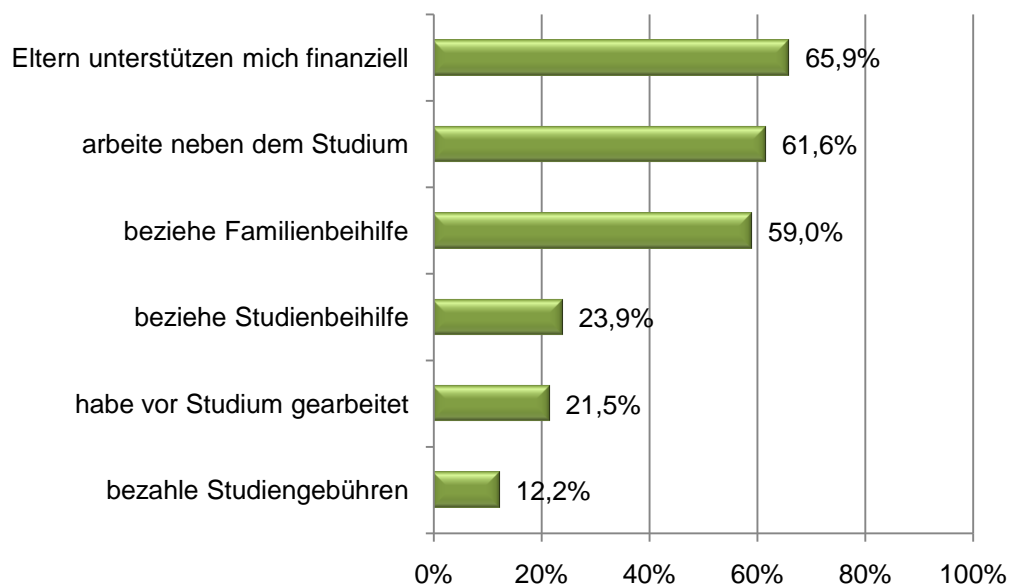


Abbildung 14: Angaben zur sozialen Lage
Mehrfachantworten möglich (N = 1.755)

Etwa zwei Drittel der Befragten (n = 1.157) erhalten für das Studium finanzielle Unterstützung von den Eltern. Vergleicht man dies mit den Ergebnissen der Studierenden-Sozialerhebung, so erscheint dieser Wert durchaus plausibel: 61,2 Prozent der österreichischen Studierenden er-

⁴² Vgl. <http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/>, letzter Zugriff 30. 8. 2010.

halten demnach finanzielle Unterstützung von den Eltern⁴³ und 47,9 Prozent Naturalleistungen, im Sinne der Übernahme von diversen Lebenshaltungs- und Studienkosten (vgl. Sozialerhebung 2009.: 343). 59 Prozent der Studierenden aus der vorliegenden Stichprobe beziehen Familienbeihilfe (was bedeutet, dass dieser Anteil innerhalb der Toleranzzeit studiert und nicht älter als 26 bzw. 27 Jahre alt ist). Auch hier liegen aus der Studierenden-Sozialerhebung ähnliche Zahlen vor: 55,2 Prozent aller Studierenden beziehen Familienbeihilfe (vgl. Sozialerhebung 2009: 305). Der Anteil jener Studierender der vorliegenden Stichprobe, die Studienbeihilfe erhalten, beläuft sich auf cirka ein Viertel (n = 420). Stellt man wiederum den Vergleich mit den Ergebnissen der Studierenden-Sozialerhebung an, so zeigt sich, dass 24,7 Prozent ein staatliches Stipendium (18 % Studienbeihilfe; 6,5 % Selbsterhalterstipendium) beziehen (vgl. Sozialerhebung 2009: 305).

Etwas mehr als zwölf Prozent der Befragten (n = 214) gaben an, Studiengebühren zu entrichten. Dieser Anteil ist im Vergleich zu den Daten der Studierenden-Sozialerhebung sehr gering: Tatsächlich bezahlen rund 22 Prozent aller Studierenden Studiengebühren (vgl. Sozialerhebung 2009: 379). Des Weiteren gaben knapp 62 Prozent (1.081 Befragte) der Studierenden der vier Grazer Universitäten an, neben dem Studium erwerbstätig zu sein. Über 21 Prozent der Befragten gingen bereits vor dem Studium einer Erwerbstätigkeit nach. Laut Studierenden-Sozialerhebung sind 61 Prozent **aller österreichischen** Studierenden während des Semesters erwerbstätig (vgl. Sozialerhebung 2009: 134). Die Studierenden-Sozialerhebung verzeichnet 56,9 Prozent erwerbstätige Studierende in **Graz** (vgl. Sozialerhebung 2009: 146). Betrachtet man die Erwerbstätigkeit vor dem Studium, so zeigt sich, dass insgesamt 54 Prozent aller Studierenden in irgendeiner Form erwerbstätig waren. Davon waren 21 Prozent über einen längeren Zeitraum hinweg tätig – eine Angabe, die mit dem vorliegenden Sample weitestgehend übereinstimmt. Weitere 31 Prozent übten Gelegenheitsjobs aus bzw. waren geringfügig angestellt, die restlichen 1,5 Prozent verfolgten vor dem Studium eine Berufsausbildung, z. B. in Form einer Lehre (vgl. Sozialerhebung 2009: 202).

Wie aus Abbildung 15 ersichtlich, ist im vorliegenden Sample der Anteil der Erwerbstätigen unter den StudienbeihilfenbezieherInnen signifikant geringer ($\chi^2 = 16,864$. C = 0,098; $p < 0,001$) als unter jenen, die keine Studienbeihilfe erhalten. Dieses Grazer Ergebnis unterscheidet sich vom Anteil der erwerbstätigen StudienbeihilfenbezieherInnen österreichweit insofern, als dieser mit unter 50 Prozent deutlich geringer ist (vgl. Sozialerhebung 2009: 144).

⁴³ Hier ist jedoch teilweise die Familienbeihilfe beinhaltet.

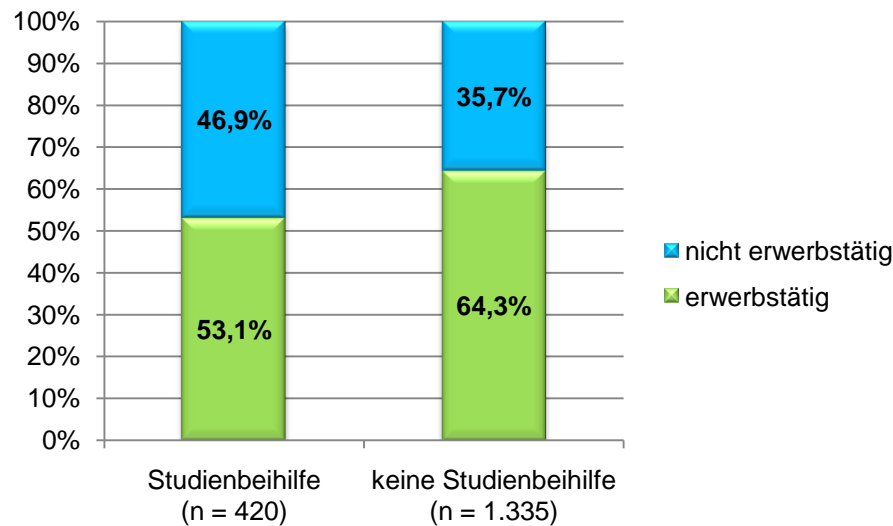


Abbildung 15: Erwerbstätigkeit nach Studienbeihilfenbezug

Dieser Unterschied ist ein Indiz dafür, dass Studienbeihilfenbezug die Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen mindert. Eine genauere Analyse der Zusammenhänge zwischen sozialer Lage und Studienerfolg erfolgt in Kapitel 4.4.2.

4.4.1 Angaben zur sozialen Lage nach Studienart

In weiterer Folge wird dargestellt, wie sich die Entrichtung von Studiengebühren einerseits und der Familien- bzw. Studienbeihilfenbezug andererseits auf die Studienarten – Bachelor-, Master- und Diplomstudium sowie Doktorat – verteilt.

Ich bezahle Studiengebühren	Ja	Nein	N
Bachelorstudium	7,6 %	92,4 %	694
Masterstudium	11,1 %	88,9 %	270
Doktoratsstudium	13,4 %	86,6 %	142
Diplomstudium	17,3 %	82,7 %	649
N	214	1.541	1.755
Chi ² = 6,167. C = 0,074. p < 0,05.			

Tabelle 5: Studiengebührenentrichtung nach Studienart

Der Anteil unter jenen Personen, die Studiengebühren bezahlen ist unter den Diplomstudierenden (17,3 %) am größten, unter den Bachelorstudierenden hingegen am geringsten. Dies lässt sich damit begründen, dass die befragten Bachelorstudierenden größtenteils in der Toleranzzeit studieren (Modalwert = 1. Semester, Median = 4, MW = 4,3), während das unter den Diplomstudierenden nicht der Fall sein dürfte (Modalwert = 5, Median = 8, MW = 8,1). Ferner wurde der Zusammenhang zwischen Studienart und Studiengebührenentrichtung untersucht, wobei nur das dreistufige (Bachelor-Master-Doktorat) System in die Analyse einbezogen wurde. Diese

Vorgehensweise lässt sich damit begründen, dass sich das Diplomstudium nicht in den Bachelor-Master-Doktorat-Stufenbau einordnen lässt. Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, lässt sich ein sehr schwacher aber signifikanter Zusammenhang zwischen Studienart und der Entrichtung von Studiengebühren nachweisen, d. h. der Anteil der Studierenden, die Studiengebühren entrichten, nimmt mit höherem Studienniveau zu. Die Analyse nach dem dreistufigen System wurde analog für die folgenden Analysen durchgeführt.

Ich beziehe Familienbeihilfe	Ja	Nein	N
Bachelorstudium	65,7 %	34,3 %	694
Masterstudium	55,9 %	44,1 %	270
Doktoratsstudium	22,5 %	77,5 %	142
Diplomstudium	61,0 %	39,0 %	649
N	1.035	720	1.755
Chi ² = 90,558. C = 0,275. p < 0,001.			

Tabelle 6: Familienbeihilfenbezug nach Studienart

Während fast zwei Drittel der befragten Bachelorstudierenden Familienbeihilfe beziehen, erhalten diese nur 22,5 % der Doktoratsstudierenden. Im Masterstudium beziehen knapp 56 % Familienbeihilfe. Der geringe Anteil der Familienbeihilfen-BezieherInnen im Doktorat lässt sich unter anderem damit begründen, dass ein Großteil dieser Gruppe auf Grund des Alters keinen Anspruch mehr auf Familienbeihilfe hat (Modalwert u. Median = 27, MW = 30). Im Gegensatz zur Studiengebührentrichtung lässt sich zwischen dem Familienbeihilfenbezug und der Studienart ein mittelschwacher Zusammenhang konstatieren.

Ich beziehe Studienbeihilfe	Ja	Nein	N
Bachelorstudium	28,4 %	71,6 %	694
Masterstudium	26,7 %	73,3 %	270
Doktoratsstudium	9,9 %	90,1 %	142
Diplomstudium	21,1 %	78,9 %	649
N	420	1.335	1.755
Chi ² = 21,469. C = 0,138. p < 0,001.			

Tabelle 7: Studienbeihilfenbezug nach Studienart

Weniger als 30 Prozent der Bachelor- und Masterstudierenden beziehen Studienbeihilfe. Unter den Doktoratsstudierenden liegt dieser Anteil bei unter zehn Prozent. Im Diplomstudium erhält etwas mehr als jede/r Fünfte Studienbeihilfe. Der vergleichsweise geringe Anteil an StudienbeihilfenbezieherInnen unter den Doktoratsstudierenden ist auf die Studiendauer (MW = 7,1 Semester) und Erwerbstätigkeit (vgl. Abb. 16) zurückzuführen. Insgesamt lässt sich somit ein schwacher Zusammenhang zwischen Studienbeihilfenbezug und Studienart aufzeigen.

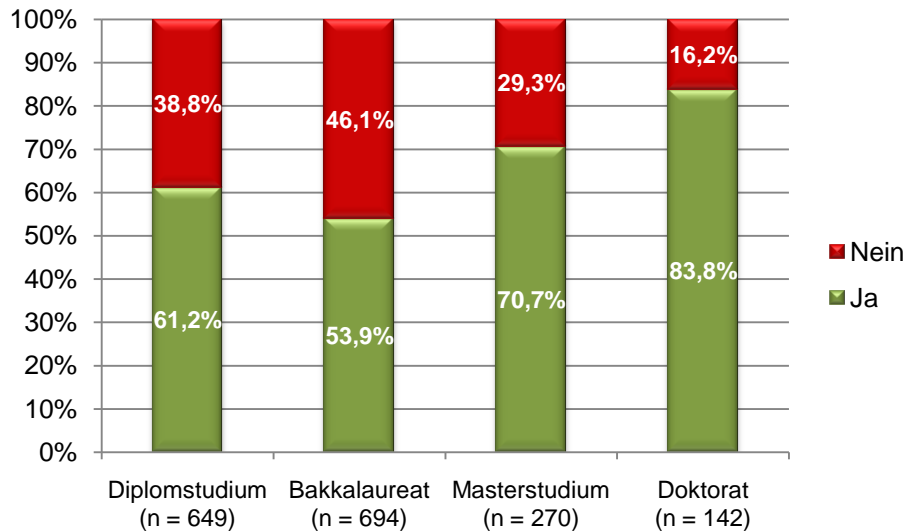


Abbildung 16: Erwerbstätigkeit nach Studienart

Fast 84 Prozent der Doktoratsstudierenden gaben an erwerbstätig zu sein, während dies nur auf knapp 54 Prozent der Bachelorstudierenden zutrifft. Auch hier lässt sich bei Betrachtung des dreistufigen Bachelor-Master-Doktoratsystems ein mittelschwacher signifikanter Zusammenhang feststellen ($\chi^2 = 56,678$. $C = 0,221$. $p < 0,001$).

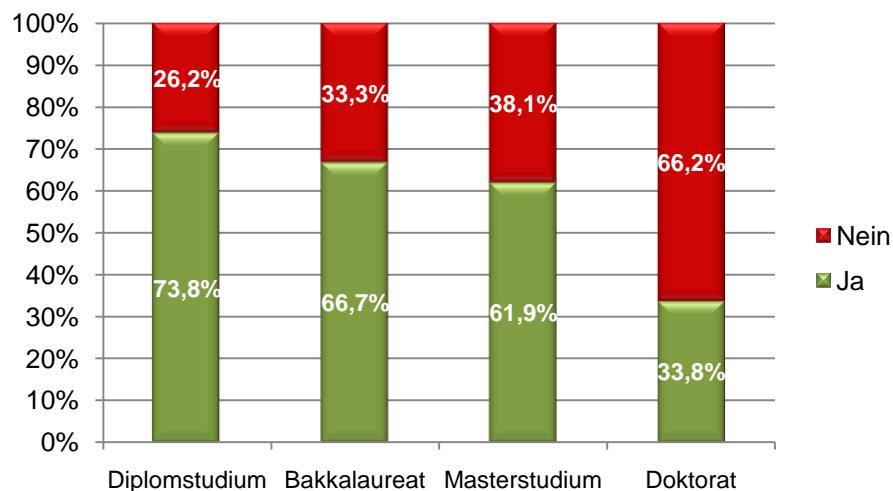


Abbildung 17: Finanzielle Unterstützung durch die Eltern und Studienart
(n vgl. Abb. 16)

Zwei Drittel der Bachelorstudierenden erfahren finanzielle Unterstützung durch die Eltern, in dessen dies auf ein Drittel der Doktoratsstudierenden zutrifft. Betrachtet man wiederum das dreistufige System, kann ein signifikanter Zusammenhang diagnostiziert werden ($\chi^2 = 53,870$. $C = 0,216$. $p < 0,001$).

Da angenommen werden kann, dass die Erwerbstätigkeit und die Unterstützung durch die Eltern ebenso vom Alter der Befragten abhängen (je älter, desto eher erwerbstätig und desto seltener finanzielle Unterstützung durch die Eltern), werden diese beiden Größen unter Berücksichtigung des Alters weiterführenden Kovarianzanalysen unterzogen.

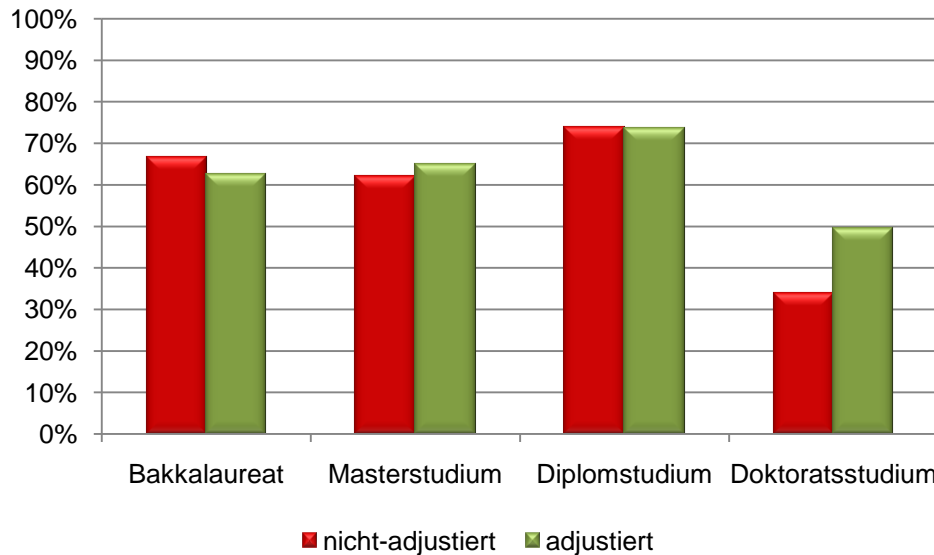


Abbildung 18: Unterstützung durch die Eltern nach Studienart unter Kontrolle des Alterseffekts

In der Frage der Unterstützung durch die Eltern weisen sowohl die Studienart als auch das Alter der Befragten signifikante ($p < 0,001$) Effekte auf. Eliminiert man den Effekt des Alters (adjustierte Werte), so lässt sich im Vergleich zu Abbildung 17 feststellen, dass die Unterstützung durch die Eltern nicht nur von der Studienart, sondern maßgeblich vom Alter der Befragten abhängt. Besonders offensichtlich zeigt sich dies anhand der Doktoratsstudierenden. Es lässt sich feststellen, dass zwischen allen Studienarten, mit Ausnahme zwischen Bachelor- und Masterstudien, signifikante Unterschiede in der Unterstützung durch die Eltern vorliegen. Besonders auffällig an obenstehender Abbildung ist, dass Diplomstudierende im Vergleich zu allen anderen Studienarten (**auch** nach Elimination des Alterseffekts) signifikant häufiger angaben, von den Eltern unterstützt zu werden.

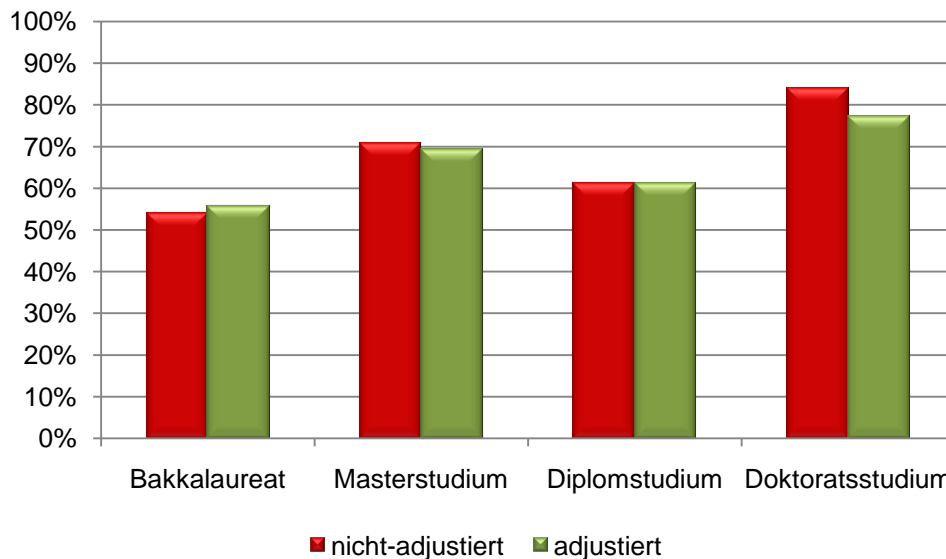


Abbildung 19: Erwerbstätigkeit nach Studienart unter Kontrolle des Alterseffekts

Sowohl die Studienart als auch das Alter der Befragten haben einen signifikanten ($p < 0,001$) Effekt auf die Erwerbstätigkeit der Studierenden. Eliminiert man den Alterseffekt, so ist die Erwerbstätigkeit unter den Doktoratsstudierenden immer noch signifikant ($p < 0,001$) höher als unter den Bachelor- und Diplomstudierenden. Ebenso liegt ein signifikanter ($p < 0,001$) Unterschied zwischen Bachelor- und Masterstudierenden vor. Dies lässt sich vermutlich damit erklären, dass Master- und Doktoratsstudierende bereits ein Studium abgeschlossen haben und auf Grund dessen womöglich einerseits mehr zeitliche Ressourcen und andererseits am Arbeitsmarkt erforderliche Qualifikationen aufweisen.

Abschließend werden die Fragen nach der Erwerbstätigkeit und der finanziellen Unterstützung durch die Eltern nach eventuellen Unterschieden zwischen den Geschlechtern, unter Berücksichtigung des Einflusses des Alters der Befragten, mittels zweifaktorieller Kovarianzanalysen untersucht.

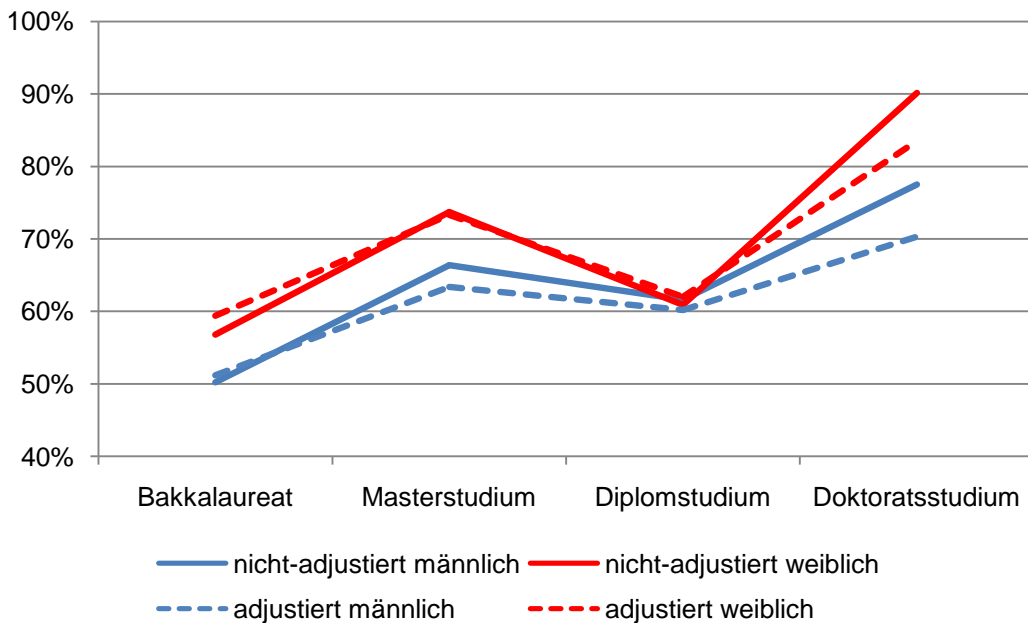


Abbildung 20: Erwerbstätigkeit nach Studienart und Geschlecht

Sowohl die Studienart als auch das Alter der Befragten haben einen signifikanten ($p < 0,001$) Einfluss auf die Erwerbstätigkeit. Auch das Geschlecht weist einen signifikanten ($p < 0,01$) Effekt auf. Es liegt allerdings keine Wechselwirkung zwischen Studienart und Geschlecht vor. Interessant ist, dass nach Elimination des Einflusses des Alters der Befragten ein signifikanter ($p < 0,01$) Unterschied bei der Frage der Erwerbstätigkeit zwischen den Geschlechtern vorliegt. Dies bedeutet, dass der Anteil der erwerbstätigen Frauen nach Kontrolle des Alters über alle Studienarten hinweg durchschnittlich höher ist als jener der Männer.

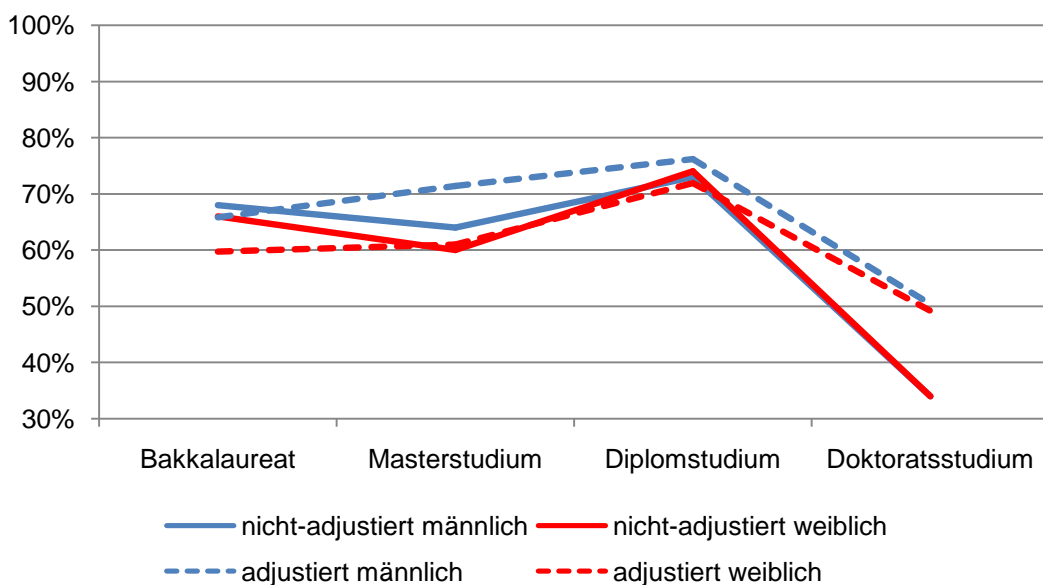


Abbildung 21: Finanzielle Unterstützung durch die Eltern nach Studienart und Geschlecht

Ebenso weisen in der Frage der finanziellen Unterstützung durch die Eltern die Studienart und das Alter der Befragten einen signifikanten ($p < 0,001$) Effekt auf. Darüber hinaus weist auch das Geschlecht einen signifikanten ($p < 0,05$) Effekt auf. Es liegt allerdings wiederum keine Wechselwirkung zwischen Studienart und Geschlecht vor. Eliminiert man den Effekt des Alters, so zeigt sich über alle Studienarten ein signifikanter ($p < 0,05$) Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der finanziellen Unterstützung durch die Eltern.

4.4.2 Erwerbstätigkeit und Studienerfolg

In diesem Kapitel gilt es den Einfluss von Erwerbstätigkeit und Familien- bzw. Studienbeihilfenbezug auf den Studienerfolg zu untersuchen. Nachstehende Abbildung 22 zeigt, dass ca. 62 Prozent der befragten Studierenden erwerbstätig sind. Von diesen 1.081 erwerbstätigen Studierenden gab rund die Hälfte an, dass sich ihre Erwerbstätigkeit negativ auf den Studienerfolg auswirke. Das entspricht 30,2 Prozent aller befragten Studierenden. Hinweise darauf, dass der Studienerfolg unter einer Erwerbstätigkeit leidet, finden sich auch in der Studierenden-Sozialerhebung: 46,8 Prozent aller Studierenden meinen, dass es schwierig ist, Studium und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren, 36,9 Prozent würden gerne weniger arbeiten um mehr Zeit für ihr Studium zu haben (vgl. Sozialerhebung 2009: 174).

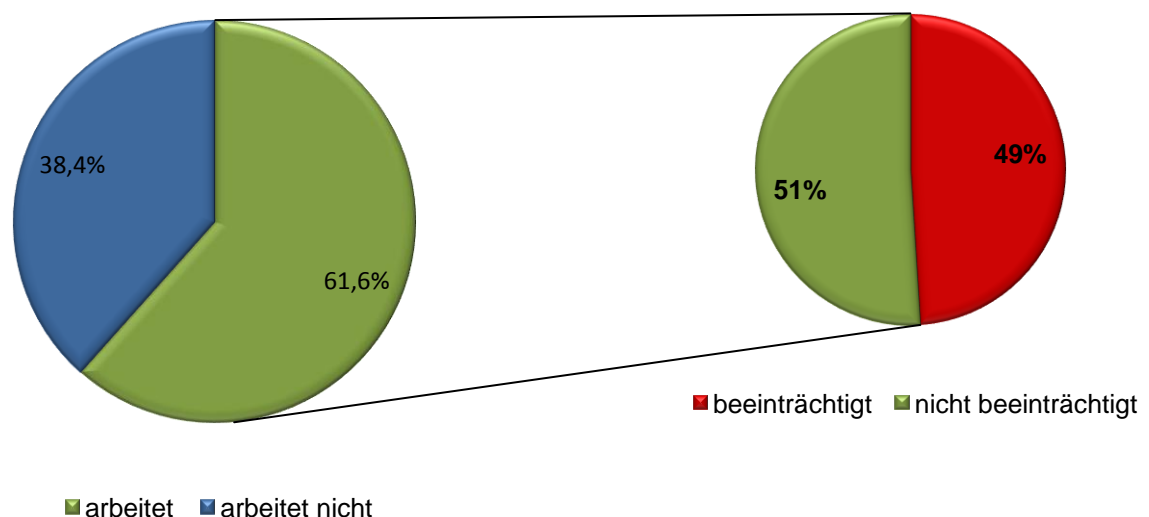


Abbildung 22: Erwerbstätigkeit (links) und Beeinträchtigung des Studienerfolgs
(N = 1.755 / 1.081)

Setzt man eben beschriebene Variablen zum Abschluss in Mindestzeit und zur Erwerbstätigkeit zueinander in Beziehung, so zeigt sich, dass nicht erwerbstätige Studierende eher annehmen ihr Studium in Mindestzeit abzuschließen als erwerbstätige.

Studienabschluss in Mindestzeit	Ja	Nein	N
neben Studium erwerbstätig	24,3 %	75,7 %	919
neben Studium nicht erwerbstätig	36 %	64 %	525
N	412	1.032	1.444
Chi ² = 22,563. C = 0,124. p < 0,001.			
Beeinträchtigung durch Arbeit	12,6 %	87,4 %	469
nicht Beeinträchtigung durch die Arbeit	36,4 %	63,6 %	450
N	232	696	919
Chi ² = 71,169. C = 0,268. p < 0,001.			

Tabelle 8: Studienabschluss in Mindestzeit nach Erwerbstätigkeit und Beeinträchtigung im Studium

Während knapp ein Viertel der erwerbstätigen Studierenden der Auffassung ist, das Studium nicht in Mindestzeit abzuschließen, sind 36 Prozent der nicht erwerbstätigen dieser Meinung. Dieser signifikante Zusammenhang lässt darauf schließen, dass Erwerbstätigkeit als einer der Gründe für die Verlängerung der Studiendauer angesehen werden kann. Dies lässt sich auch aus dem zweiten Teil obiger Tabelle ablesen: Erwerbstätige Studierende, die sich durch ihre Erwerbstätigkeit nicht im Studium beeinträchtigt sehen, gaben rund dreimal häufiger an, ihr Studium voraussichtlich in Mindestzeit abzuschließen, als jene, die eine Beeinträchtigung angaben.

In weiterer Folge wird nun untersucht, inwiefern die Auffassung, dass das Studium durch die eigene Erwerbstätigkeit negativ beeinflusst werde, mit der sozialen Lage der Studierenden zusammenhängt.

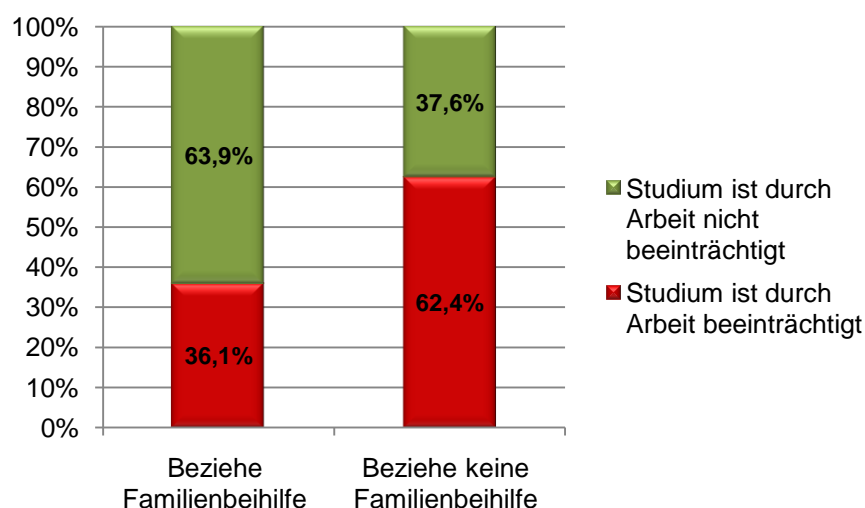


Abbildung 23: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit und Familienbeihilfebezug
(N = 549 / 532)

Studierende, die keine Familienbeihilfe beziehen, gaben signifikant häufiger an, dass ihr Studium durch ihre Erwerbstätigkeit beeinträchtigt wird ($\chi^2 = 75,012$. $C = 0,255$. $p < 0,001$). Die Vermutung liegt nahe, dass Studierende, die keine Familienbeihilfe beziehen, in einem größeren Ausmaße erwerbstätig sind. Nachfolgend wird in Abbildung 24 der Einfluss der Studienbeihilfe dargestellt.

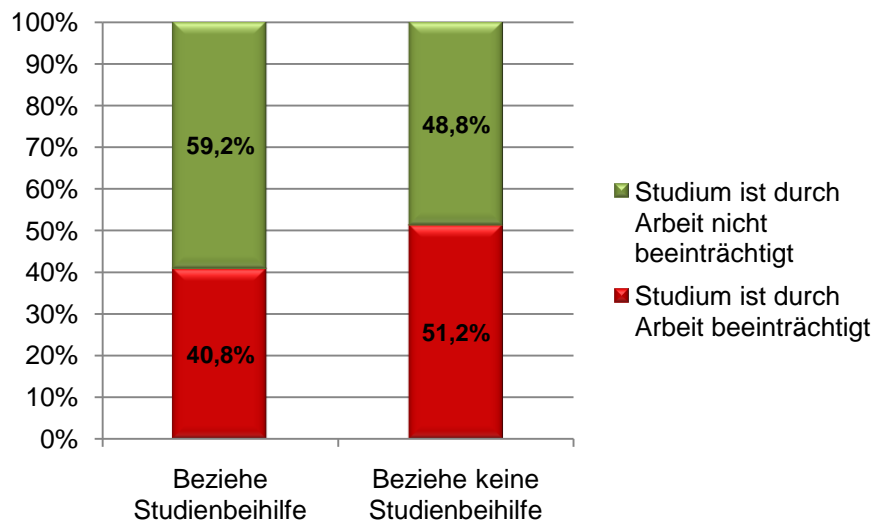


Abbildung 24: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit und Studienbeihilfenbezug
(N = 223 / 858)

Studierende, die keine Studienbeihilfe beziehen, gaben ebenso signifikant häufiger an, dass ihr Studium durch ihre Erwerbstätigkeit beeinträchtigt ist ($\chi^2 = 7,599$; $C = 0,084$, $p < 0,01$). Verglichen mit vorhergehender Analyse ist dieser Zusammenhang zwar schwächer ausgeprägt, jedoch variiert die Höhe der Studienbeihilfe im Gegensatz zur Familienbeihilfe, wodurch die Notwendigkeit zur Erwerbstätigkeit im Fall einer geringeren Studienbeihilfe wohl eher gegeben sein dürfte.

4.5 Politische Orientierung

Abschließend wird in diesem Kapitel die Parteipräferenz der Studierenden, abgefragt in Form der so genannten ‚Sonntagsfrage‘ (‚Wäre am nächsten Sonntag Nationalratswahl, welche Partei würdest du wählen?‘), abgebildet. Zusätzlich wurde die Beteiligung an den letzten ÖH-Wahlen 2009 erhoben, welche im Anschluss an die Parteipräferenz behandelt wird.

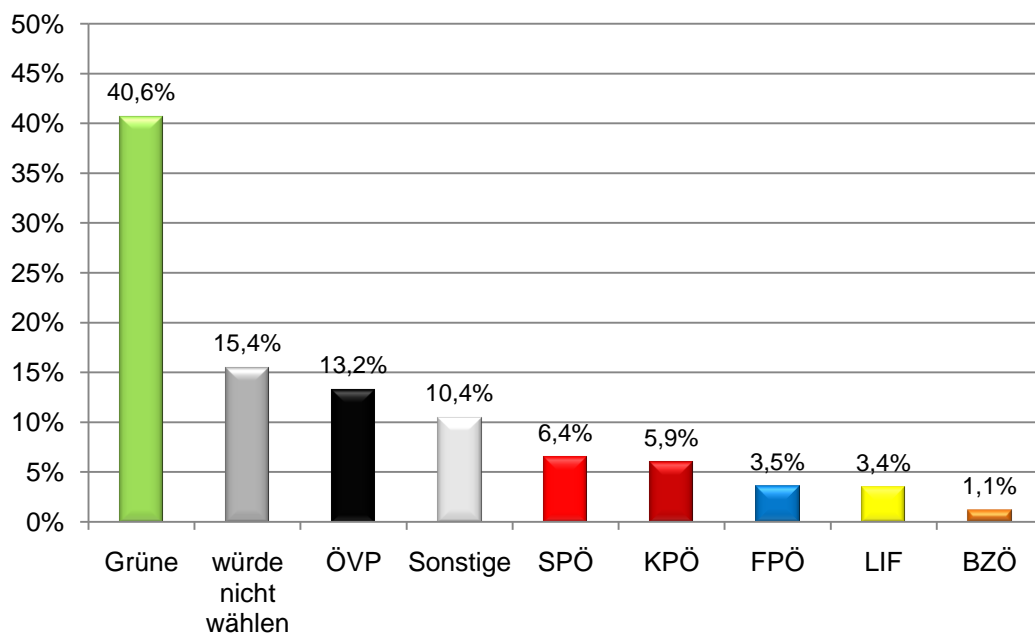


Abbildung 25: „Wäre am nächsten Sonntag Nationalratswahl, welche Partei würdest du wählen?“
(N = 1.755)

Der überwiegende Anteil der Befragten ($n = 713$) würde am kommenden Sonntag (Stand: Dezember 2009) bei der Nationalratswahl die politische Partei der Grünen wählen. Weiterhin erwähnenswert ist der vergleichsweise hohe Anteil jener Personen ($n = 271$), die sich an der Wahl nicht beteiligen würden. Die geringste Zustimmung finden FPÖ ($n = 62$), LIF ($n = 60$) und BZÖ ($n = 20$). Diese sehr ungleichen Fallzahlen werden bei einigen weiterführenden Analysen in Kapitel 5 noch zu berücksichtigen sein. Die ‚Sonntagsfrage‘ beinhaltet zudem eine offene Antwortmöglichkeit (beantwortet von 182 Personen unter ‚Sonstige‘, wovon 151 Antworten einer Kategorie zugeordnet werden konnten, vgl. Abb. 26), deren Ergebnisse in folgender Abbildung dargestellt werden.

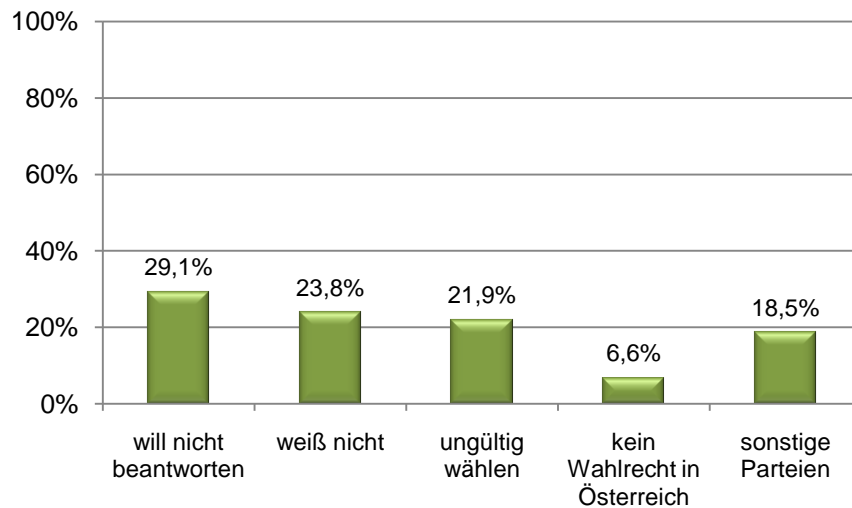


Abbildung 26: Offene Antworten zur Parteipräferenz
(N = 151)

Aus Abbildung 26 ist ersichtlich, dass knapp 30 Prozent dieser 151 Befragten die ‚Sonntagsfrage‘ nicht beantworten wollten und weitere knapp 24 Prozent angaben, nicht zu wissen, wen sie wählen würden. Der Anteil jener Studierenden, die ungültig wählen würden, liegt bei fast 22 Prozent. Beinahe sieben Prozent gaben an kein Wahlrecht in Österreich zu besitzen – sie dürften demnach keine österreichischen StaatsbürgerInnen sein. Sonstige Parteien würden von rund 19 Prozent der Befragten präferiert werden. Wie einleitend erwähnt, folgt nun die Darstellung der ÖH-Wahlbeteiligung 2009.

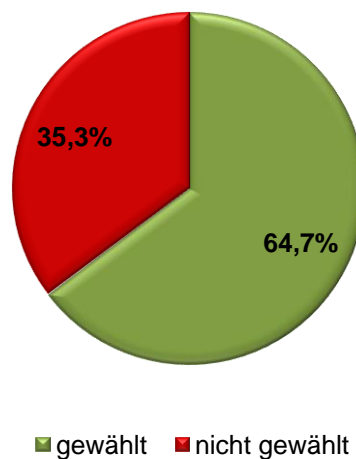


Abbildung 27: ÖH-Wahlbeteiligung 2009
(N = 1.755)

Rund 65 Prozent der befragten Studierenden gaben an, an der ÖH-Wahl im Sommersemester 2009 teilgenommen zu haben. Dieser Anteil ist im Vergleich mit der tatsächlichen Wahlbeteiligung an den vier Universitäten überproportional hoch (KUG 38,26 %, TU 31,25 %, MED 32,52

%, KFU 26,89 %).⁴⁴ In nachfolgender Abbildung ist die Wahlbeteiligung nach Parteipräferenz abgebildet.

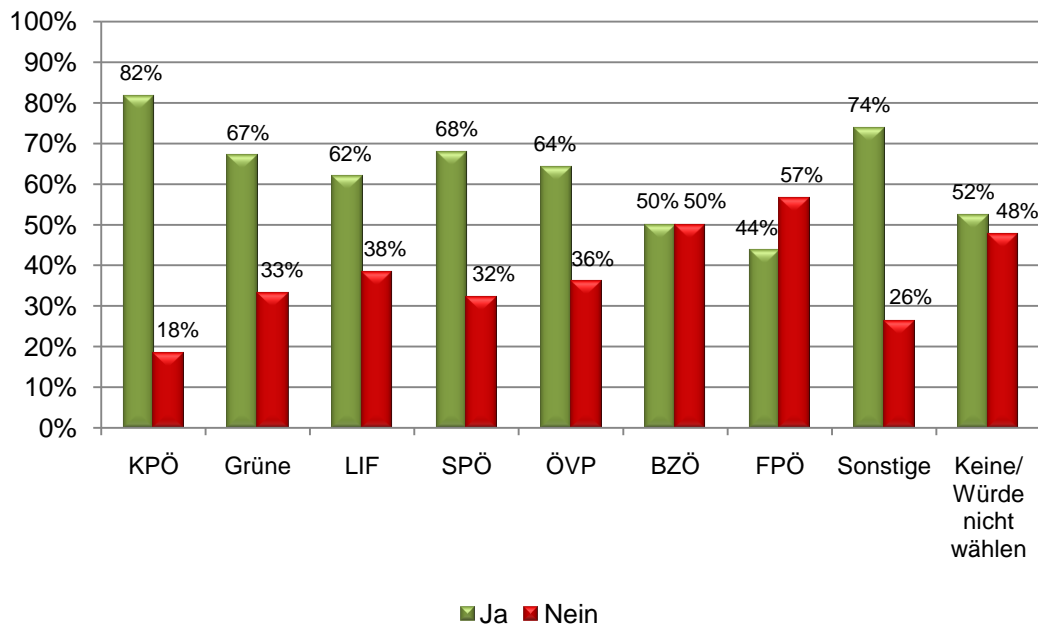


Abbildung 28: ÖH-Wahlbeteiligung nach Parteipräferenz

Die Wahlbeteiligung ist unter den KPÖ- und SPÖ-AnhängerInnen überdurchschnittlich hoch, während sie unter den BZÖ- und FPÖ-WählerInnen überdurchschnittlich gering ist.

Im Anschluss an die deskriptive Darstellung der Stichprobe folgen im nächsten Abschnitt vertiefende Analysen zu den in Kapitel 2 und 3.1 behandelten Forschungsdimensionen, beginnend mit den Erwartungen der befragten Studierenden an die universitäre Bildung.

⁴⁴ Vgl. http://www.oeh-wahl.gv.at/Content.Node/33092_1.html, letzter Zugriff 25. 8. 2010.

5 Zentrale Forschungsergebnisse

Wie in der Einleitung angekündigt werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie präsentiert. Die beiden ersten Abschnitte beschäftigen sich mit den Erwartungen an die universitäre Bildung sowie mit den Studierendenprotesten.

Da Einstellungen und Meinungen zur universitären Bildung, zu den Studierendenprotesten, zur Hochschulfinanzierung, zu Zugangsbeschränkungen usw. sinnvollerweise nicht ausschließlich isoliert betrachtet werden sollen, finden sich im gesamten Kapitel 5 eine Reihe an forschungsdimensionenübergreifenden Analysen, die es ermöglichen, komplexere Zusammenhänge herzustellen. Dadurch können die Einstellungen und Meinungen der Grazer Studierenden einer differenzierteren Betrachtung unterzogen werden. Außerdem wird in den folgenden Kapiteln besonderes Augenmerk auf den Einfluss von Alter, Geschlecht, Parteipräferenz sowie Studienrichtungen auf die unterschiedlichen Meinungen und Einstellungen der Studierenden gelegt.

5.1 Erwartungen an die universitäre Bildung

In diesem Kapitel wird die Relevanz ausgewählter Erwartungen an die universitäre Bildung seitens der Studierenden dargestellt. Nachstehende Abbildung 29 zeigt, dass alle 16 Wissensinhalte und Kompetenzen für die Studierenden von großer Bedeutung sind (> 50 % Wichtigkeit⁴⁵). Die ersten drei Items (eigenständiges Denken, kritisches und hinterfragendes Denken, breite allgemeine Kenntnisse innerhalb des eigenen Studienfaches) sind sogar für rund drei Viertel der Befragten sehr wichtig und für über 90 Prozent der Studierenden zumindest wichtig. Im Gegensatz dazu sind die letzten drei Items (unternehmerisches Denken, detailliertes Faktenwissen, rational-kalkulierendes strategisches Denken) relativ gesehen für die Befragten am wenigsten relevant (für nur rund 10 % sehr wichtig, wohingegen die Ablehnung⁴⁶ mit rund einem Drittel am größten ist). Besonders erwähnenswert ist zudem, dass die Vermittlung methodischen und systematischen Denkens von kaum jemandem als unwichtig eingestuft wurde und grundsätzlich von den meisten Studierenden als wichtig erachtet wird.

Eine seit 1974 regelmäßig an der Universität Klagenfurt unter Studienanfängern/Studienanfängerinnen durchgeführte Erhebung von Studienmotiven weist einen ähnlichen Trend auf. Rund 70 Prozent der Studierenden wünschen sich durch die universitäre Bildung ganz allgemein eine Horizonterweiterung. Dies ist seit Jahren konstant, bzw. seit den 1980er Jahren sogar etwas wichtiger geworden. Zu beobachten ist allerdings auch die zunehmende Bedeutung einer guten beruflichen Existenz durch die Absolvierung eines Studiums. Stimmt hier in den 1980er Jahren noch rund 50 Prozent zu, so waren es zuletzt bereits etwa 80 Prozent (vgl. Sagmeister 2005: 48f). Auch Auer et al. konnten bereits vor über 20 Jahren in einer Studie zeigen, dass Berufsausbildung für Studierende offenbar einen hohen Stellenwert innerhalb der Aufgaben einer Universität besitzt. So war die Ausbildung von Fachleuten bzw. die Vorbereitung auf den Beruf ebenso für jeweils über 80 Prozent der Befragten wichtig sowie die freie Entfaltung der Persönlichkeit bzw. die Ausbildung kritischer Intellektueller. Gleichzeitig musste in genannter Studie aber auch festgestellt werden, dass die Universitäten diese Aufgaben mehr schlecht als recht erfüllen (vgl. Auer et al. 1990: 44-47). Dass die Schlagwörter Bildung als Kapital (vgl. Kap. 2.1) bzw. Karriere durch Bildung Relevanz besitzen, konnte auch Sotz-Hollinger (2009: 13 u. 20) in ihrer Untersuchung zu den Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender zeigen.

⁴⁵ Wenn man die drei Antwortkategorien: - sehr wichtig - wichtig - eher wichtig gemeinsam betrachtet.

⁴⁶ Wenn man die drei Antwortkategorien: - eher nicht wichtig - nicht wichtig - absolut nicht wichtig gemeinsam betrachtet.

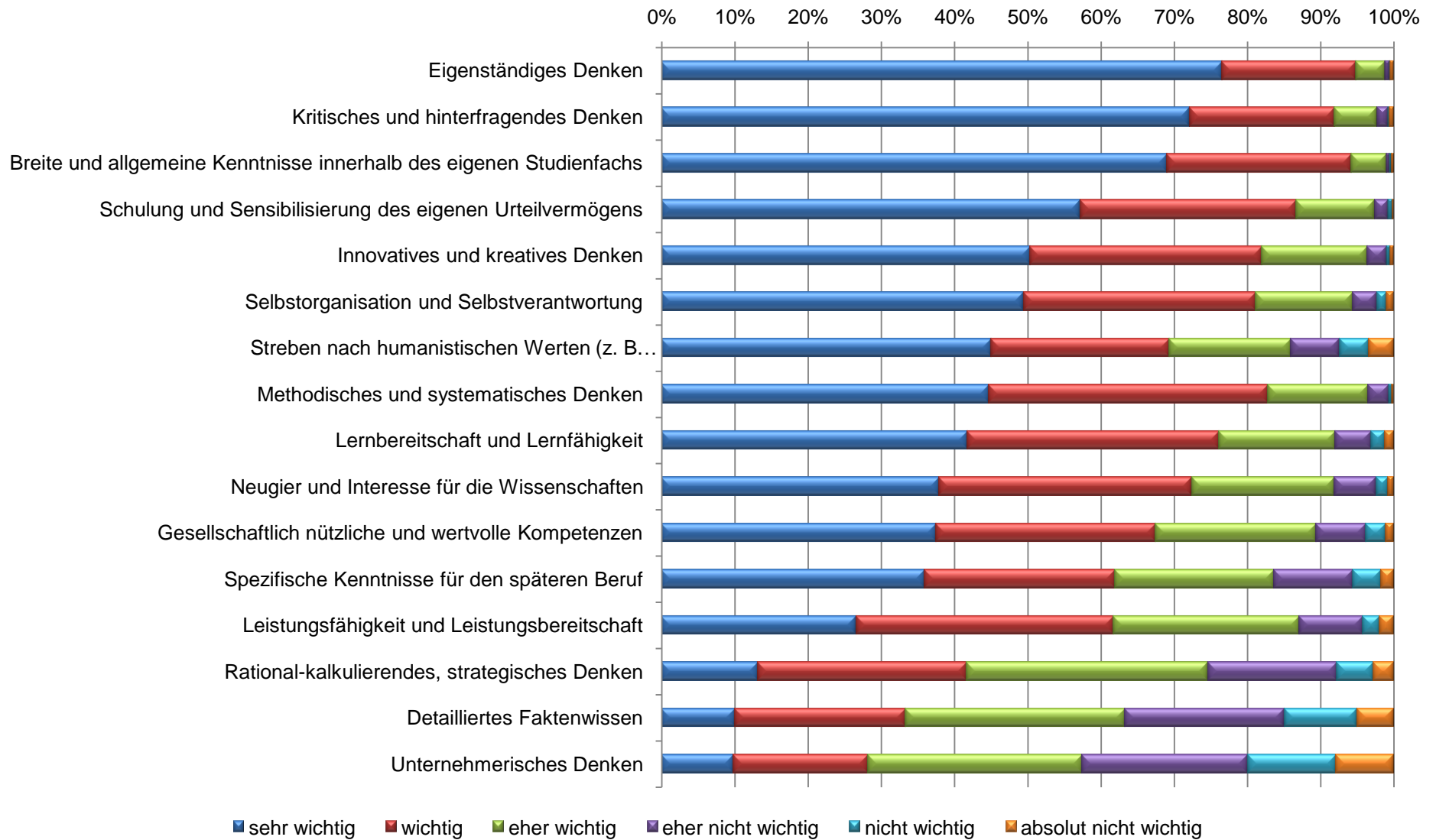


Abbildung 29: Erwartungen an die universitäre Bildung
(N = 1.755)

In weiterer Folge wurden diese Items einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Eine vorab durchgeführte Schwierigkeitsanalyse zeigte, dass drei Items aufgrund einer zu extremen Schwierigkeit auszuschließen sind. Es handelt sich dabei um *Breite und allgemeine Kenntnisse innerhalb des eigenen Studienfachs* (0,078), *Eigenständiges Denken* (0,062) und *Kritisches und hinterfragendes Denken* (0,08). Diese Themen sind den befragten Studierenden – wie auch obiger Abbildung zu entnehmen ist – zwar sehr wichtig, liefern aufgrund der durchwegs sehr großen Zustimmung kaum zusätzlichen Informationsgewinn für vertiefende multivariate Analysen. Das Ergebnis der Faktorenanalyse mit den restlichen 13 Items ist Tabelle 9 zu entnehmen.

Bildungsfaktoren	Berufsausbildung	Bildungsideal	Eigenmotivation	Wissenschaftlichkeit
Spezifische Kenntnisse für den späteren Beruf	0,777			
Unternehmerisches Denken	0,737			
Detailliertes Faktenwissen	0,661			
Rational-kalkulierendes, strategisches Denken	0,563			
Streben nach humanistischen Werten		0,819		
Gesellschaftlich nützliche/wertvolle Kompetenzen		0,752		
Schulung und Sensibilisierung des eigenen Urteilvermögens		0,559		
Innovatives und kreatives Denken		0,525		
Lernbereitschaft und Lernfähigkeit			0,845	
Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft			0,756	
Selbstorganisation und Selbstverantwortung			0,656	
Methodisches und systematisches Denken				0,807
Neugier und Interesse für die Wissenschaften				0,580

Tabelle 9: Faktorladungen der rotierten Komponentenmatrix (Bildungsfaktoren)

Obige Faktorenanalyse wurde nach der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (um voneinander unabhängige Faktoren zu erhalten) durchgeführt. Extrahiert wurden dabei vier Faktoren, die einen Eigenwert > 1 aufwiesen (Kaiser-Kriterium). Das KMO Kriterium liegt bei 0,764, was auf eine gute Eignung der Daten zur Durchführung einer Faktorenanalyse schließen lässt. Die Prüfung der Kommunalitäten wies auf eine gute Repräsentation der eingeflossenen Items im Faktorenmodell hin. Alle vier Faktoren erklären gemeinsam 61,5 Prozent der Varianz. Der erste Faktor (Berufsausbildung) erklärt 26,4 Prozent, der zweite Faktor (Bildungsideal) 16,8

Prozent, der dritte Faktor (Eigenmotivation) 10,1 Prozent und der vierte Faktor (Wissenschaftlichkeit) 8,2 Prozent der Varianz.

1. Berufsausbildung

Dieser Faktor zeichnet sich durch den Erwerb anwendbaren, berufsrelevanten Wissens aus, weshalb hier die Universität vor allem als Ausbildungsstätte wahrgenommen wird. Im Zentrum steht die Aneignung von spezifischen Kompetenzen für das spätere Berufsleben.

2. Bildungsideal

Bei diesem Faktor stehen die Sensibilisierung für humanistische Wertvorstellungen, der Erwerb sozialer Kompetenzen sowie die Förderung von Selbstentfaltung und -verwirklichung an den Universitäten im Vordergrund. Bildung wird auch als ausschlaggebend für die persönliche Entwicklung bzw. Entfaltung über die Vermittlung berufsspezifischen Wissens hinaus gesehen.

3. Eigenmotivation

Der dritte Faktor charakterisiert sich durch den Wunsch nach der Vermittlung von aktivem, selbstbestimmtem und verantwortungsvollem Umgang mit dem auf der Universität erworbenen Wissen. Der Fokus liegt auf der Förderung der Leistungs- und Lernbereitschaft. Zudem sollten auf der Universität Kompetenzen vermittelt werden, die zur selbstständigen Weiterentwicklung beitragen.

4. Wissenschaftlichkeit

Der Faktor Wissenschaftlichkeit zeichnet sich durch den Begehren nach der Aneignung einer methodisch-systematischen Denkweise sowie durch die Weckung des Interesses an den Wissenschaften aus.

Faktoren	Cronbachs- α	MW	Stdabw.	Schiefe	N
F1: Berufsausbildung	0,683	2,88	0,917	0,365	1.755
F2: Bildungsideal	0,693	1,89	0,766	1,082	1.755
F3: Eigenmotivation	0,708	2,01	0,878	1,275	1.755
F4: Wissenschaftlichkeit	0,460	1,88	0,768	1,260	1.755

Tabelle 10: Deskriptive Darstellung der Bildungsfaktoren

F1, F2 und F3 weisen eine akzeptable Reliabilität (Cronbachs- α -Werte > 0,6) auf, während diese bei F4, welcher allerdings nur aus zwei Items besteht, etwas geringer ist. Betrachtet man die Schiefe der einzelnen Faktoren, lässt sich feststellen, dass einzig bei F1 eine annähernde Normalverteilung vorliegt. Bei F2, F3 und F4 ist die Schiefe akzeptabel. Die Mittelwerte der einzel-

nen Faktoren werden in folgender Abbildung für die TOP Studienrichtungen innerhalb der Stichprobe (30 oder mehr Befragte, vgl. Abb. 8 in Kap. 4) dargestellt. Die Studienrichtungen wurden dabei nach ihrer Ausprägung im Faktor Berufsausbildung (welcher im Vergleich zu den übrigen Faktoren offenbar eine Sonderstellung einnimmt) gereiht. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Varianzanalyse, anhand der Unterschiede zwischen den jeweiligen Studienrichtungen untersucht wurden, behandelt.

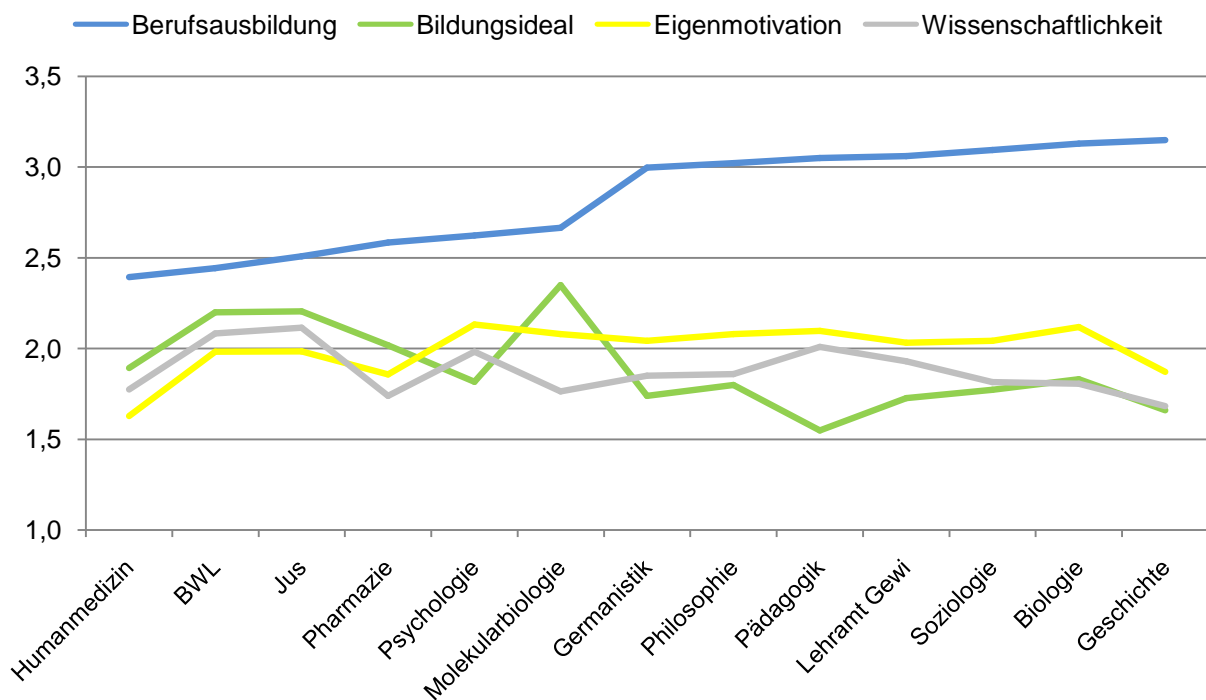


Abbildung 30: Bildungsfaktoren nach Studienrichtungen

Studierende aller oben abgebildeten Studienrichtungen – mit Ausnahme der BWL und Molekularbiologie – bewerten das allgemeine Bildungsideal signifikant ($p < 0,001$) höher als die spezifische Berufsausbildung. Bei isolierter Betrachtung der Einstellungen zur Berufsausbildung zeigt sich, dass Studierende der BWL, Jus und Humanmedizin diese signifikant ($p < 0,05$) höher bewerten als Studierende der anderen zehn abgebildeten Studienrichtungen. Dies erscheint auf Grund der Inhalte der jeweiligen Disziplinen, die auf eine bestimmte Berufsausbildung (z. B. ControllerIn, Anwalt/Anwältin, Arzt/Ärztin) abzielen, nachvollziehbar.

In einem nächsten Schritt wurde anhand von zweifaktoriellen Varianzanalysen überprüft, ob zwischen Männern und Frauen der geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen Pädagogik und Geschichte und der sozial- und wirtschafts- bzw. rechtswissenschaftlichen Studien BWL und Jus signifikante Unterschiede im Hinblick auf Bildungsideal und Berufsausbildung vorliegen. Der Hauptgrund für die Auswahl dieser vier Studienrichtungen lag insbesondere in der

Vergleichbarkeit der jeweiligen Fallzahlen (abgesehen von der Entscheidung, geisteswissenschaftliche mit sozial- und wirtschafts- bzw. rechtswissenschaftlichen Studien zu vergleichen).

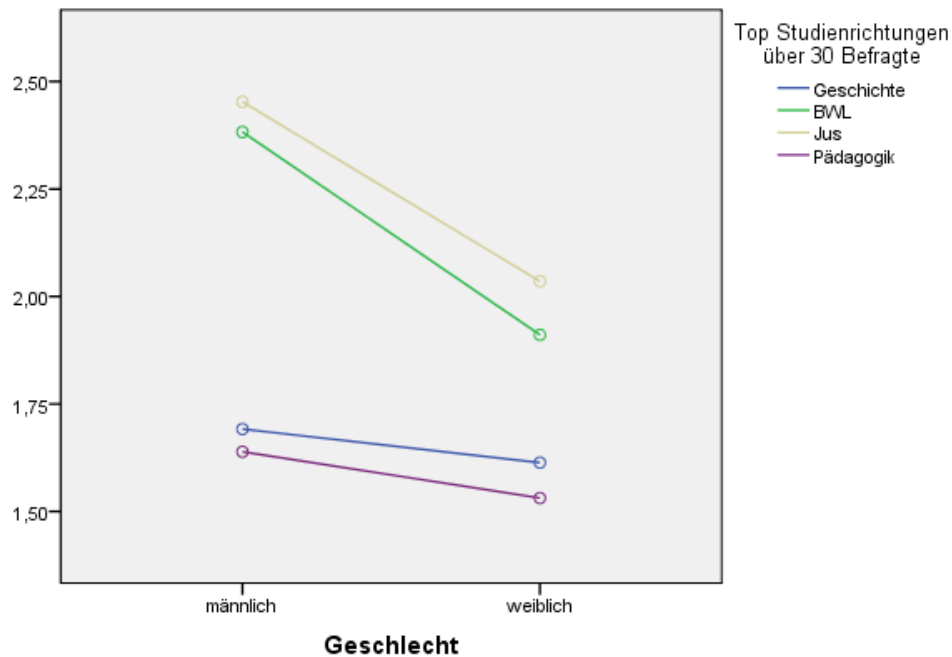


Abbildung 31: Geschlechterunterschiede im Hinblick auf bildungsidealistische Einstellungen nach ausgewählten Studienrichtungen

Aus Abbildung 31 wird ersichtlich, dass signifikante ($p < 0,001$) Unterschiede bezüglich der bildungsidealistischen Einstellungen sowohl zwischen den Geschlechtern als auch zwischen Studienrichtungen vorliegen. Über alle vier Studienrichtungen hinweg befürworten Frauen diese stärker als Männer. Ebenso weisen Studierende der beiden geisteswissenschaftlichen Studien bildungsidealistische Einstellungen eher auf. Es konnte allerdings keine Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Studienrichtung festgestellt werden.

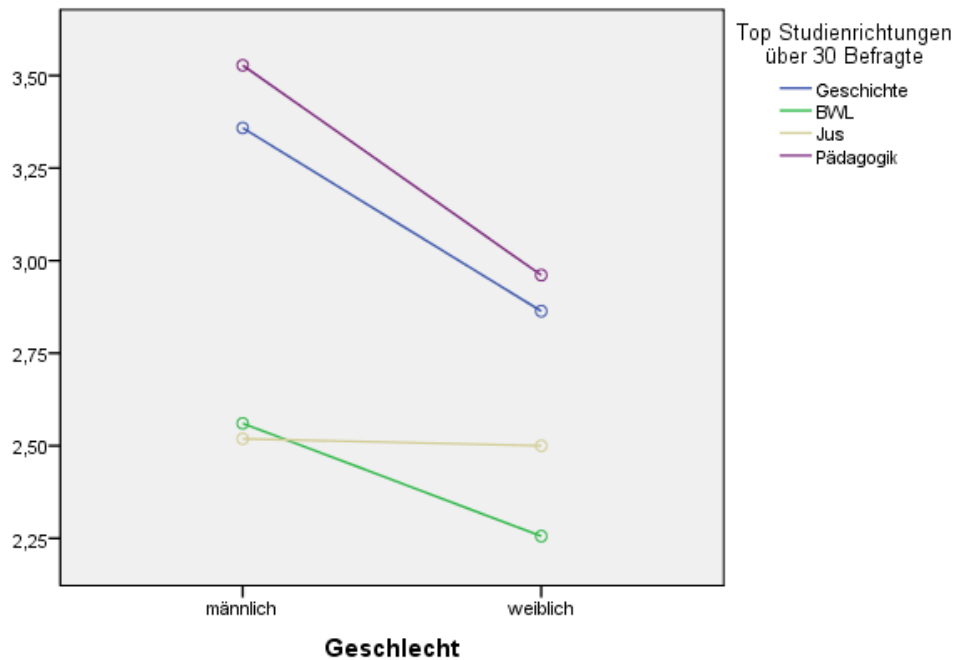


Abbildung 32: Geschlechterunterschiede im Hinblick auf Einstellungen der Berufsausbildung nach ausgewählten Studienrichtungen

Aus Abbildung 32 lässt sich erkennen, dass signifikante ($p < 0,001$) Unterschiede bezüglich den Einstellungen zur Berufsausbildung sowohl zwischen den Geschlechtern als auch zwischen Studienrichtungen vorliegen. Über alle vier Studienrichtungen hinweg befürworten Frauen Berufsausbildung stärker als Männer. Betrachtet man die Einstellungen zur Berufsausbildung von Juristen und Juristinnen isoliert, ist auffällig, dass hier kein Geschlechtereffekt vorliegt. Ebenso befürworten Studierende der sozial- und wirtschafts- bzw. rechtswissenschaftlichen Studien Berufsausbildung eher als Studierende der ausgewählten geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen. Es konnte allerdings keine Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Studienrichtung festgestellt werden.

Um nach dieser Extraktion von vier Bildungsdimensionen nun zu untersuchen, ob sich Gruppen von Studierenden ausmachen lassen, welche jeweils verschiedene Ausprägungen eben dieser Faktoren aufweisen, wurde eine Clusteranalyse vorgenommen. Folgende Tabelle zeigt deren Ergebnis mit vier jeweils intern homogenen Typen von Studierenden.

Bildungsfaktoren\ Cluster	A	B	C	D
Berufsausbildung	3,51	2,22	2,56	3,82
Bildungsideal	2,68	1,45	2,55	1,65
Eigenmotivation	3,73	1,49	2,00	2,12
Wissenschaftlichkeit	2,42	1,44	2,41	1,89
N	177	675	406	497

Tabelle 11: Clusterlösung: Bildungseinstellungen

A: Unentschlossene

Der erste Typ (A) zeichnet sich dadurch aus, dass er sich auf der Universität weder die Vermittlung berufsspezifischer Kenntnisse, noch bildungsidealistischer Kompetenzen erwartet. Ebenso interessiert er sich wenig für Wissenschaftlichkeit und die Förderung eigeninitiativen Verhaltens.

B: Mannigfaltig Interessierte

Der zweite Typ (B) zeichnet sich durch vielfältige Erwartungen an alle Bereiche der universitären Bildung aus.

C: Ökonomische

Der dritte Typ (C) charakterisiert sich durch leicht überdurchschnittliche, jedoch in keinem Bereich besonders starke Erwartungen. Einzig an der Vermittlung wissenschaftlicher und allgemeinbildender Wissensinhalte und Kompetenzen hat er vergleichsweise geringere Erwartungen.

D: Bildungs- und Wissenschaftsinteressierte

Der vierte Typ (D) zeichnet sich dadurch aus, dass er die Berufsausbildung am stärksten ablehnt, hingegen eine breite Bildung und den Erwerb wissenschaftlicher Methoden anstrebt.

Abbildung 33 auf folgender Seite zeigt die Ergebnisse einer Korrespondenzanalyse, anhand der das Verhältnis zwischen den Bildungsclustern und Studienrichtungen sowie Altersgruppen überprüft wurde.

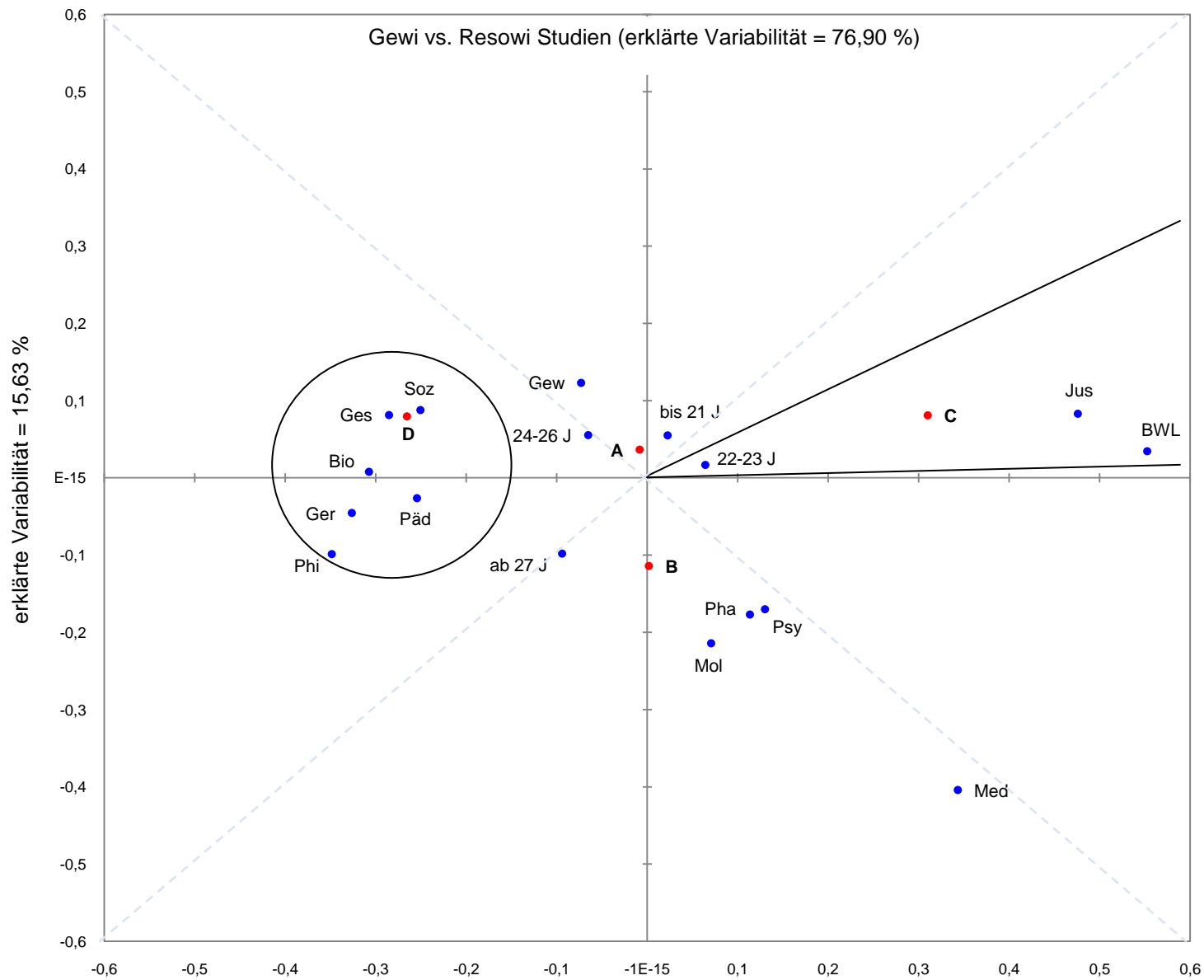


Abbildung 33: Bildungseinstellungen nach Studienrichtung und Altersklassen
(erklärte Gesamtvariabilität = 92,53 %)

Wie in obiger Abbildung ersichtlich, finden sich in Typ D überdurchschnittlich viele Studierende aus geisteswissenschaftlichen Studien und Biologen/BiologInnen. Typ C lässt sich hingegen eher durch Jus- und BWL-Studierende beschreiben. Typ A ist grundsätzlich schwer zu interpretieren da er nah am Ursprung liegt. Ähnlich schwierig zu interpretieren ist Typ B. Dieser lässt sich am ehesten durch Studierende der drei abgebildeten naturwissenschaftlichen Studien beschreiben. Die befragten MedizinerInnen stellen insofern einen speziellen Fall dar, als sie keinem Typ klar zuordenbar sind.

Der Grund für das überdurchschnittlich hohe Interesse an Bildung (in Abgrenzung zu Ausbildung) und Wissenschaft von Studierenden der Geisteswissenschaften lässt sich zum einen vermutlich auf bereits vor dem Studium vorhandene Wertvorstellungen, Einstellungen und Interessen zurückführen. Zum anderen dürfte die Prägung durch die spezifischen Inhalte der jeweiligen Disziplinen, die per se stärker auf die Vermittlung humanistischer Werte und die Gesellschaft ausgerichtet sind sowie auf Selbstentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung, von Relevanz sein. Dass auch Biologen/Biologinnen überdurchschnittlich häufig zu dieser Gruppe zählen, lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die Biologie als so genannte ‚weiche Naturwissenschaft‘ angesehen werden kann. Überdies dürften Biologen/Biologinnen in ihren Werthaltungen Gewi-Studierenden ähnlicher sein als Studierende ‚typischer‘ Nawi-Studien (z. B. Mathematik, Physik, Chemie).

Dass Studierende der BWL und Jus überdurchschnittlich häufig dem ‚ökonomischen Typen‘ angehören, lässt sich vermutlich auf die spezifische Motivation ein Jus- bzw. BWL-Studium zu betreiben zurückführen (eher geringes Interesse an der Wissenschaft; vergleichsweise stärkeres Interesse an Berufsausbildung). Die Grazer Nawi-Studien (Pharmazie, Psychologie, Molekularbiologie) bilden ebenso eine eigene Gruppe, welche sich vereinfacht gesagt als eine Mischung aus dem ‚mannigfaltig Interessierten‘ und ‚ökonomischen Typen‘ charakterisieren lassen. Es dürfte für die drei Disziplinen besonders typisch sein, sich von einem Universitätsstudium einerseits Berufsausbildungskompetenzen und andererseits den Erwerb wissenschaftlicher Kenntnisse zu erwarten. Im folgenden Scatterplot (abgebildet sind standardisierte Faktorwerte) werden die Ausprägungen der TOP Studienrichtungen bei den beiden relevantesten Bildungsfaktoren (vgl. Tab. 9 u. Abb. 30) dargestellt.

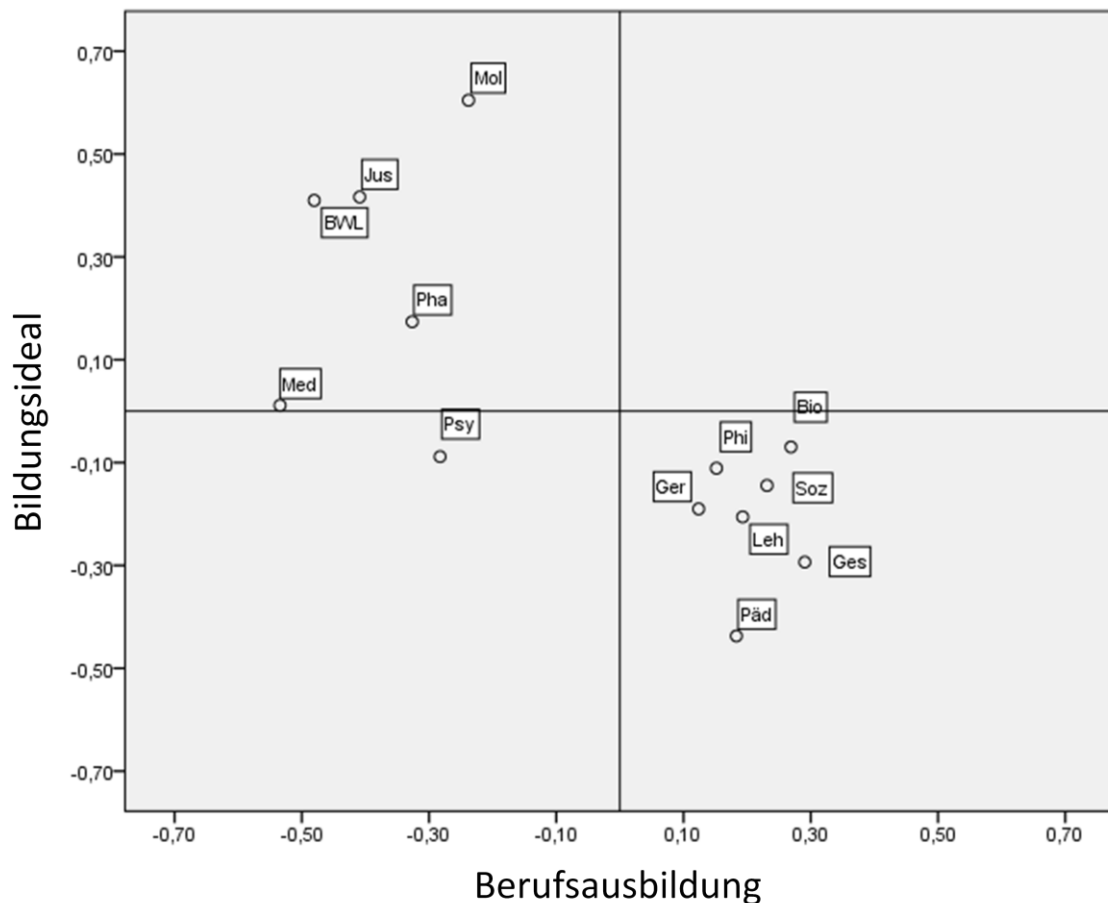


Abbildung 34: Berufsausbildung und Bildungsideal nach Studienrichtungen

Abbildung 34 zeigt auf den ersten Blick eine diametrale Gegenüberstellung von rechts-, sozial- und wirtschafts- bzw. naturwissenschaftlichen Studien einerseits sowie geisteswissenschaftlichen Studien andererseits. Bei genauerer Betrachtung fällt insbesondere auf, dass Studierende der Psychologie eine geringere Ablehnung bildungsidealistischer Einstellungen auszeichnet als das bei den anderen Studienrichtungen dieser Gruppe der Fall ist.

Ausgehend davon, dass der soziale Hintergrund der Studierenden einen Einfluss auf die Einstellungen zur universitären Bildung ausübt, wurden die Angaben zur sozialen Lage (vgl. Abb. 14) in eine Regressionsanalyse einbezogen. Das Ergebnis zeigte, dass weder bildungsidealistische Einstellungen noch Ausbildungseinstellungen von der sozialen Lage der befragten Studierenden abhängen. Das oftmals in der Öffentlichkeit verwendete Argument, dass Studierende, die vor bzw. während dem/des Studium/s bereits erwerbstätig waren bzw. sind, besonderen Wert auf Ausbildung im Studium legen, konnte somit nicht bestätigt werden. Auch der Bezug bzw. Nicht-Bezug von Beihilfen übt keinen Einfluss auf die Erwartungen an die universitäre Bildung aus.

5.2 Meinungen und Einstellungen zu den Studierendenprotesten in Graz

In diesem Kapitel wird nun auf Einstellungen zum österreichischen Bildungssystem sowie zu den Studierendenprotesten eingegangen. Aus Abbildung 35 wird ersichtlich, dass mehr als ein Drittel der Befragten den Aussagen, dass die Bundesregierung noch nicht ausreichend auf die Studierendenproteste reagiert habe und dass die Studierendenproteste gerechtfertigt seien, völlig zustimmt. Die größte Unzufriedenheit lässt sich in der Frage nach dem österreichischen Bildungssystem insgesamt verzeichnen. Die beiden Fragen der Weiterführung der Proteste und Hörsaalbesetzung als Ausdruck des Protestes werden von den befragten Studierenden gleichermaßen abgelehnt und befürwortet. Wissen über die Forderungen der Protestierenden liegt offenbar bei einem Großteil der Befragten vor. Die weitgehende Befürwortung der Proteste scheint nicht weiter verwunderlich. Abgesehen davon, dass bildungspolitische Themen Studierende betreffen, konnte unkonventionelle politische Partizipation (z. B. Protestbewegungen oder Demonstrationen) generell stets eher bei höhergebildeten beobachtet werden (vgl. Hadjar/Becker 2007: 413-414 u. 433).

Es bleibt allerdings anzumerken, dass jeweils über 90 befragte Studierende bei den folgenden drei Fragen ‚weiß nicht‘ zur Antwort gaben: (1) *„Die österreichische Regierung hat auf die Forderungen und Positionen der Protestierenden noch nicht ausreichend reagiert.“* (2) *„Die Studierendenproteste in Graz sollten weiter beibehalten werden.“* (3) *„Meiner Meinung nach sind die Forderungen der BesetzerInnen utopisch.“* Im Fall von (1) und (3) dürfte der vergleichsweise hohe Anteil an ‚weiß-nicht‘-Antworten auf einen mangelnden Wissensstand seitens der Befragten zurückzuführen sein. Insbesondere bei Frage (1) ist ebenso denkbar, dass Studierende keine Einschätzung über die österreichische Regierung abgeben wollten. Die häufigen ‚weiß-nicht‘-Antworten auf Frage (2) können als Zeichen der Unschlüssigkeit der Befragten über die Fortsetzung der Studierendenproteste gedeutet werden und dürften auch in Zusammenhang mit den geteilten Meinungen über die Hörsaalbesetzungen als Form des Protests stehen.

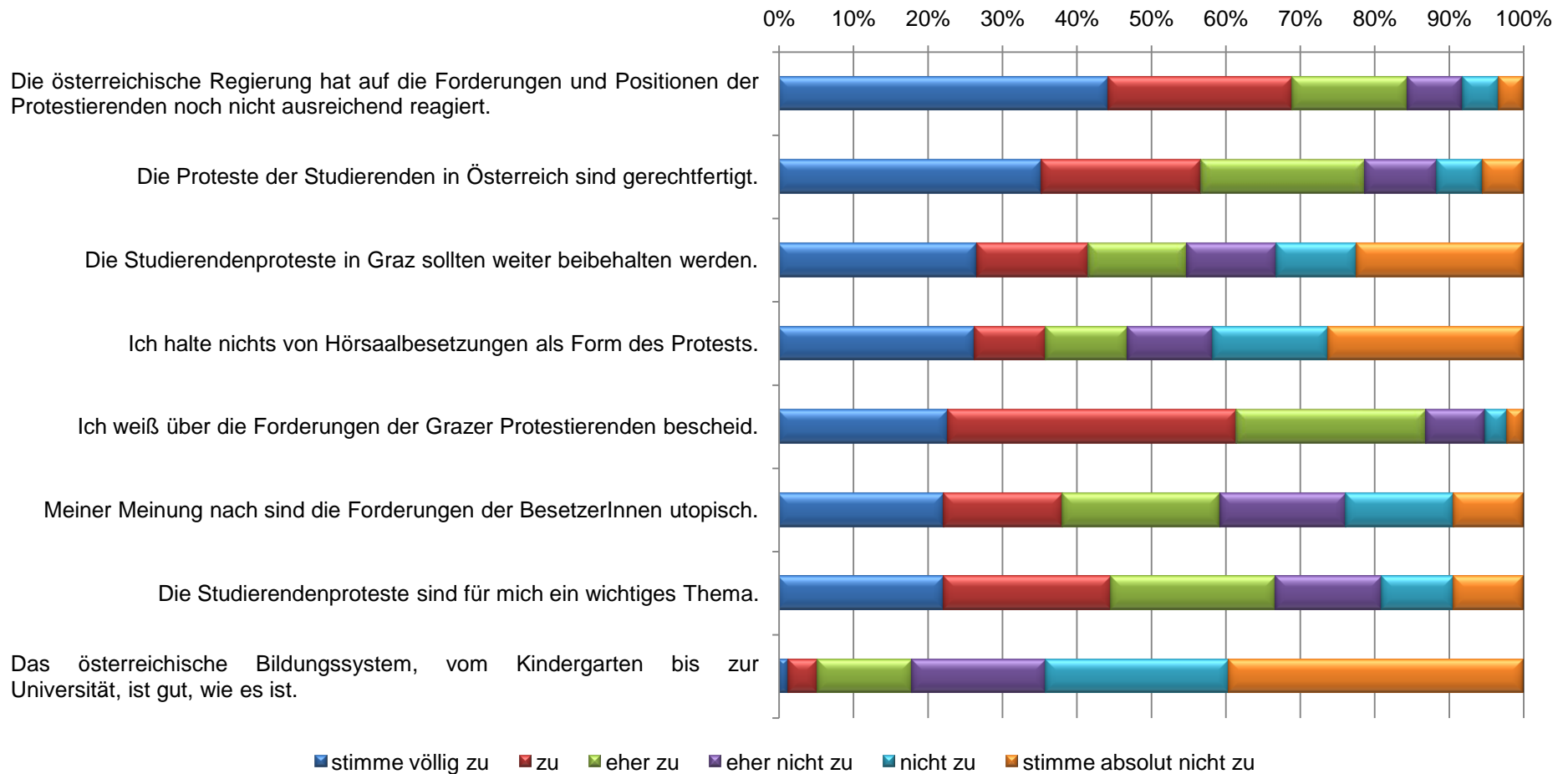


Abbildung 35: Wissen über und Meinungen zu den Studierendenprotesten
(N = 1.657 – 1.739)

Aus oben dargestellten Items zu den Studierendenprotesten wurde ein Protestakzeptanzindex generiert. Einzig das Item „*Ich weiß über die Forderungen der Grazer Studierenden bescheid*“ floss nicht in den Index ein, da sich dieses auf das Wissen über und nicht auf die Akzeptanz der Proteste bezieht. Die verbleibenden sieben Items wurden einerseits mittels einer explorativen Faktorenanalyse auf ihre Eindimensionalität und andererseits mittels Reliabilitätsprüfung auf ihre interne Konsistenz hin überprüft. Die vorab durchgeführte Schwierigkeitsanalyse bescheinigte sämtlichen Items eine gute Streuung.

Protestakzeptanzfaktor	Faktorladungen
Die Studierendenproteste in Graz sollten weiter beibehalten werden.	0,912
Die Proteste der Studierenden in Österreich sind gerechtfertigt.	0,895
Ich halte nichts von Hörsaalbesetzungen als Form des Protests.	-0,854
Die Studierendenproteste sind für mich ein wichtiges Thema.	0,791
Die österreichische Regierung hat auf die Forderungen und Positionen der Protestierenden noch nicht ausreichend reagiert.	0,785
Meiner Meinung nach sind die Forderungen der BesetzerInnen utopisch.	-0,756
Das österreichische Bildungssystem, vom Kindergarten bis zur Universität, ist gut, wie es ist.	-0,654

Tabelle 12: Faktorladungen (Protestakzeptanz)

Obige Abbildung stellt das Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Extraktion aller Faktoren mit einem Eigenwert > 1 (Kaiser-Kriterium) dar. Der KMO-Wert liegt bei 0,915, die erklärte Varianz des einen extrahierten Faktors beträgt 65,75 Prozent. Diese Daten weisen ebenso wie Cronbachs- α (vgl. Tab. 13) auf einen reliablen eindimensionalen Faktor hin. Für die Bildung des in einigen nachfolgenden Analysen einbezogenen Index wurden gemäß oben abgebildeter Faktorladungen die Items „*Ich halte nichts von Hörsaalbesetzungen als Form des Protests*“, „*Meiner Meinung nach sind die Forderungen der BesetzerInnen utopisch*“ und „*Das österreichische Bildungssystem, ..., ist gut, wie es ist*“ umkodiert. Je niedriger der Wert des Index (von 1 – 6) desto stärker ist die Befürwortung der Proteste.

Index	Cronbachs- α	MW	Stdabw.	Schiefe	N
Protestakzeptanz	0,914	2,92	1,302	0,328	1.753
Je niedriger der Wert des Index (von 1 – 6) desto stärker ist die Akzeptanz der Proteste.					

Tabelle 13: Deskriptive Darstellung des Protestakzeptanzfaktors

Nachfolgend wird der Zusammenhang des Wissens über die Proteste mit diesem eben gebildeten Protestakzeptanzindex untersucht. Da hier keine eindeutige Kausalbeziehung in die eine oder andere Richtung angenommen wird, erfolgt dies anhand folgender Korrelationsanalyse.

Korrelationsanalyse	Protestakzeptanz	N
Ich weiß über die Forderungen der Grazer Protestierenden bescheid	0,295***	1.738
Signifikanz: *** = $p < 0,001$. ** = $p < 0,01$. * = $p < 0,05$. r nach Pearson		

Tabelle 14: Zusammenhang von Protestwissen und Protestakzeptanz

Es lässt sich gemäß obiger Tabelle ein mittelschwacher positiver Zusammenhang nachweisen. Ein höheres Wissen um die Forderungen der Grazer Protestierenden geht mit einer stärkeren Protestakzeptanz einher bzw. umgekehrt.

Nachfolgend wird nun die Protestakzeptanz unter den befragten Studierenden nach Universität dargestellt. Es lassen sich zwischen den vier Universitäten keine statistisch signifikanten Unterschiede ausmachen. Im Fall der medizinischen Universität ist der wahre Wert nur zu erahnen – aufgrund der geringen Zahl an teilnehmenden Studierenden liegt ein relativ breites Konfidenzintervall vor.

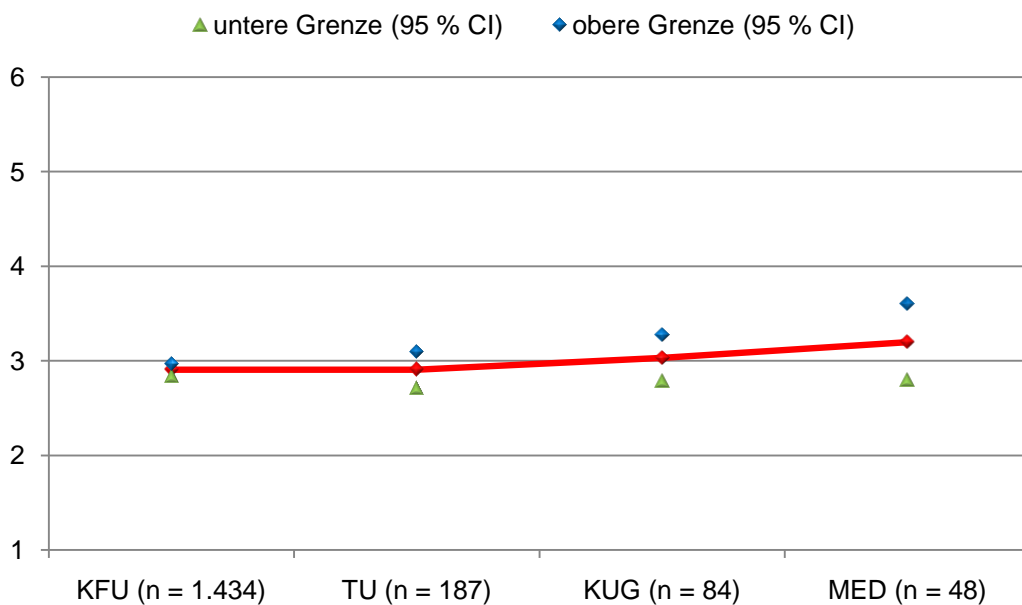


Abbildung 36: Protestakzeptanz nach Universitäten

Schon etwas differenzierter sind die Protestakzeptanzwerte nach Fakultäten der Karl-Franzens-Universität (vgl. folgende Abb.). Studierende der URBI- und der GEWI-Fakultät akzeptieren die Proteste am stärksten, gefolgt von Studierenden der NAWI- und der SOWI-Fakultät. Die geringste Akzeptanz der Proteste findet sich unter Studierenden der REWI-Fakultät.

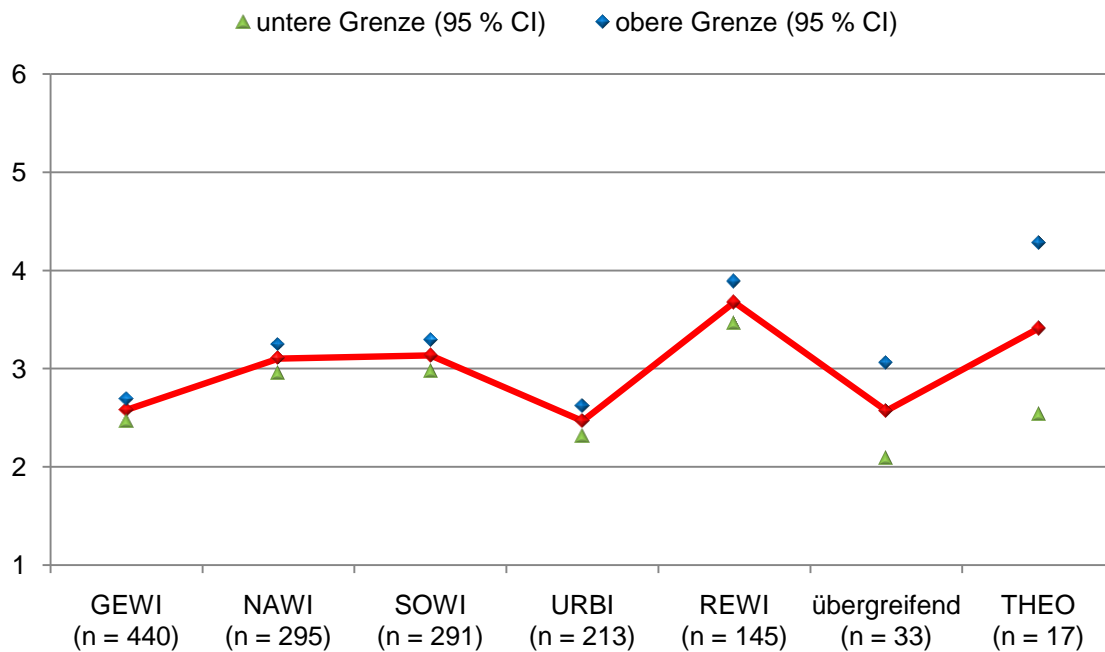


Abbildung 37: Protestakzeptanz nach Fakultäten der KFU

Ziel der nun folgenden Analyse (vgl. Abb. 38) ist herauszufinden, welche Faktoren einen Einfluss auf die Befürwortung bzw. Ablehnung der Studierendenproteste ausüben. Zu diesem Zweck wurde ein dreistufiges Protestakzeptanzmodell entwickelt. Es wird davon ausgegangen, dass Alter und Geschlecht feststehende biologische Tatsachen und somit jedenfalls Einflussvariablen erster Ordnung sind. Auf der nächsten Ebene folgen die vier Bildungsfaktoren. Der Protestakzeptanzindex stellt schließlich die zu erklärende Variable dar. Im Anschluss an das nun folgende Pfadmodell wird den Ergebnissen der Output einer herkömmlichen linearen Regression gegenübergestellt.

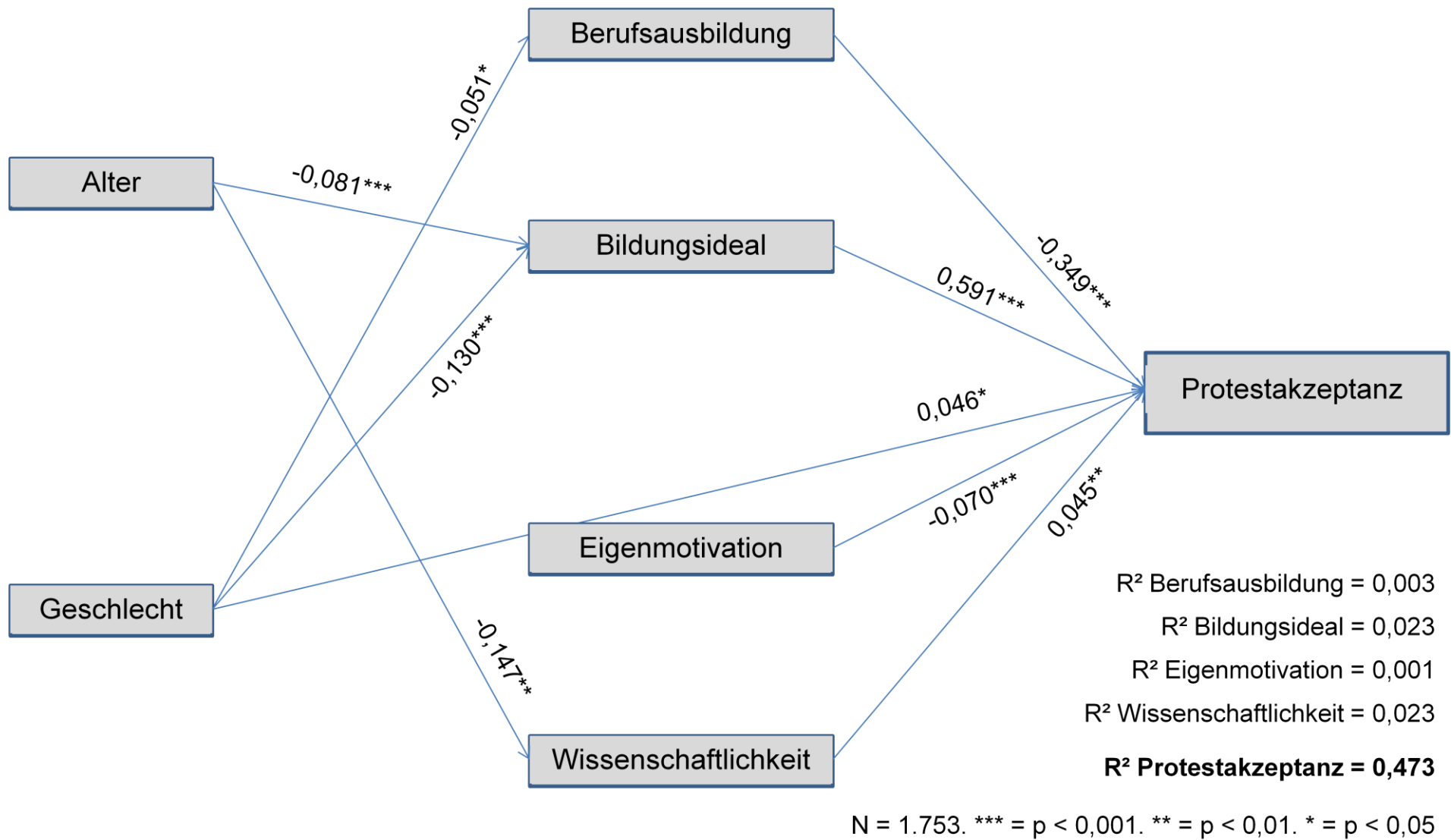


Abbildung 38: Protestakzeptanzpfadmodell

Wie aus obiger Abbildung ersichtlich, haben Berufsausbildungs- und Bildungsidealeinstellungen einen wesentlichen Einfluss auf die Protestakzeptanz, während hingegen Geschlecht und Alter der Befragten keinen nennenswerten Einfluss ausüben. Je eher befragte Studierende sich von der Universität eine Berufsausbildung erwarten, desto eher lehnen sie die Proteste ab. Umgekehrt, hängt die Befürwortung der Proteste positiv mit bildungsidealistischen Einstellungen zusammen. Die beiden anderen Faktoren üben keinen relevanten Einfluss auf die Akzeptanz der Proteste aus. Die Erklärungskraft dieses Protestakzeptanzmodells ($R^2 = 0,473$) ist hoch, d. h. die Befürwortung bzw. Ablehnung der Studierendenproteste wird wesentlich durch die Einstellungen zu Bildung vs. Ausbildung beeinflusst. Wie in Kapitel 2.1 erläutert, lässt sich dies vielleicht damit erklären, dass die beiden Typen medial am stärksten vermittelt wurden und zur Polarisierung der studentischen Meinungen beitrugen. Darüber hinaus mag dies auch andere Gründe haben, wie im Verlauf des Berichts anhand von weiteren Analysen noch dargelegt werden wird.

Dass das Alter der Studierenden keinen Einfluss auf die Akzeptanz hat, erscheint in zweierlei Hinsicht überraschend: Einerseits ließe sich annehmen, dass insbesondere junge Studierende revolutionäres Potenzial (weniger Resignation) hätten und auch stärker von den verschärften Bedingungen (z. B. Aufnahmeprüfungen u. ä.) an den Universitäten betroffen sind. Andererseits sind vor allem ältere Studierende mit einem Universitätssystem vertraut, in dem es keine Studiengebühren oder Zugangsbeschränkungen gab etc., was zu der Annahme führt, dass gerade sie Unmut über die Veränderungen verspüren, den sie in Form des Protests nach außen tragen könnten.

Einflussgröße	Protestakzeptanz	Vergleich mit Regressionsmodell
Alter	-0,061	-0,019
Geschlecht	-0,011	0,036
Berufsausbildung	-0,349	-0,369***
Bildungsideal	0,591	0,451***
Eigenmotivation	-0,070	-0,123***
Wissenschaftlichkeit	0,045	0,066**
Standardisierte totale Einflüsse. $R^2 = 0,475$. $N = 1.753$		Korr. $R^2 = 0,342$. $N = 1.753$

Tabelle 15: Standardisierte totale Effekte

Aus obiger Tabelle wird deutlich, dass Alter und Geschlecht der Befragten weder direkt noch indirekt nennenswerte Einflüsse auf die Protestakzeptanz ausüben. Es zeigt sich wiederum, dass sich berufsausbildende und berufsidealistische Erwartungshaltungen an die Universität sowohl im mehrstufigen Protestakzeptanzpfadmodell (Abb. 38) als auch im herkömmlichen li-

nearen Regressionsmodell auf die Befürwortung bzw. Ablehnung gegenüber den Studierendenprotesten als die stärksten Einflussgrößen erweisen.

Analog zur Korrespondenzanalyse in Abbildung 33 wird nun auch das Verhältnis von Protestakzeptanz und Studienrichtungen sowie Altersgruppen überprüft. Der Protestakzeptanzindex (vgl. die Ausführungen zu Tabelle 13) wurde zu diesem Zweck von einer metrisch skalierten in eine ordinale Variable umkodiert: 1-1,99 = **eins** (n = 505); 2-2,99 = **zwei** (n = 429); 3-3,99 = **drei** (n = 373); 4-4,99 = **vier** (n = 298); 5-6 = **fünf** (n = 148). Die Alterskategorien wurden nach Quartilen umkodiert: bis 21 Jahre (n = 483); 22-23 Jahre (n = 401); 24-26 Jahre (n = 484); ab 27 Jahren (n = 387).

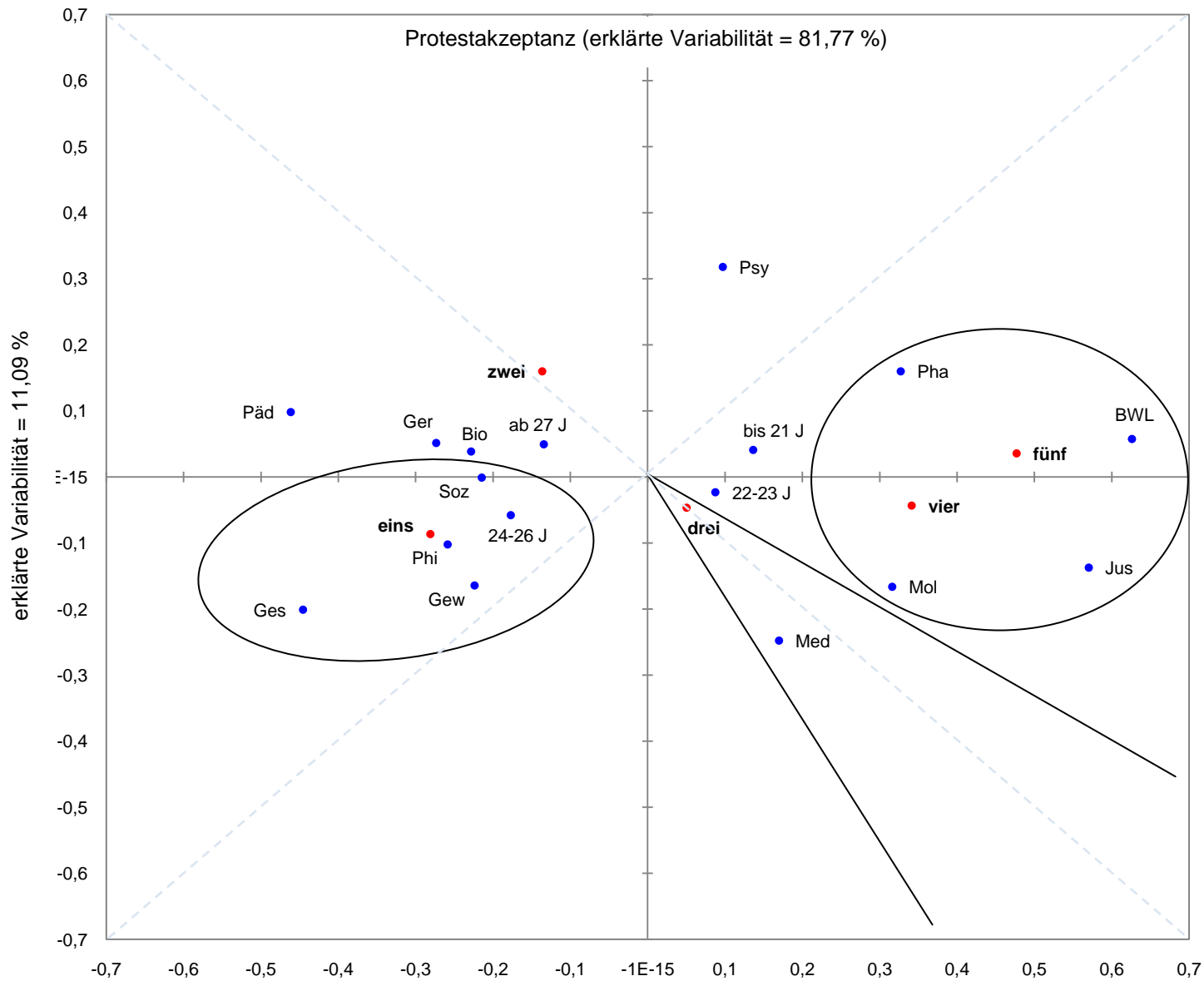


Abbildung 39: Protestakzeptanz nach Studienrichtung und Altersklassen
(erklärte Gesamtvariabilität = 92,86 %)

Obige Abbildung zeigt, dass eine überdurchschnittliche Zustimmung zu den Protesten seitens Befragter, die ein Studium mit geisteswissenschaftlichem Inhalt belegen oder Biologie studieren sowie ältere Studierenden, vorliegt. Überdurchschnittliche Ablehnung hingegen ist vor allem unter BWL-, Jus-, sowie Pharmazie- und Molekularbiologie-Studierenden vorzufinden. Studierende der Medizin stehen den Protesten eher indifferent gegenüber. Zur möglichen Erklärung der unterschiedlichen Einstellungen nach Studienrichtungen vgl. die Erläuterungen bezüglich der unterschiedlichen Einstellungen und Werthaltungen Studierender in Kap. 5.1.

Da die Bildungsdebatte stark politisch-ideologisch geführt wurde, ist es interessant, obige Analyse zur Protestakzeptanz ebenso unter Berücksichtigung der Parteipräferenz der befragten Studierenden durchzuführen. Die Ergebnisse der nachfolgend in Abbildung 40 veranschaulichten Analyse zeigen, dass vor allem KPÖ- und Grüne-WählerInnen die Proteste am stärksten befürworten, während hingegen FPÖ- und ÖVP-WählerInnen diese häufig ablehnen. BZÖ-AnhängerInnen zählen ebenso eher zu den Gegnern/Gegnerinnen der Proteste. Jene befragten Studierenden, die entweder gar nicht oder eine sonstige Partei wählen würden, stehen den Protesten indifferent gegenüber. SPÖ-WählerInnen und ältere Studierende ab 24 Jahren weisen dagegen wieder eine überdurchschnittlich häufige Befürwortung der Proteste auf.

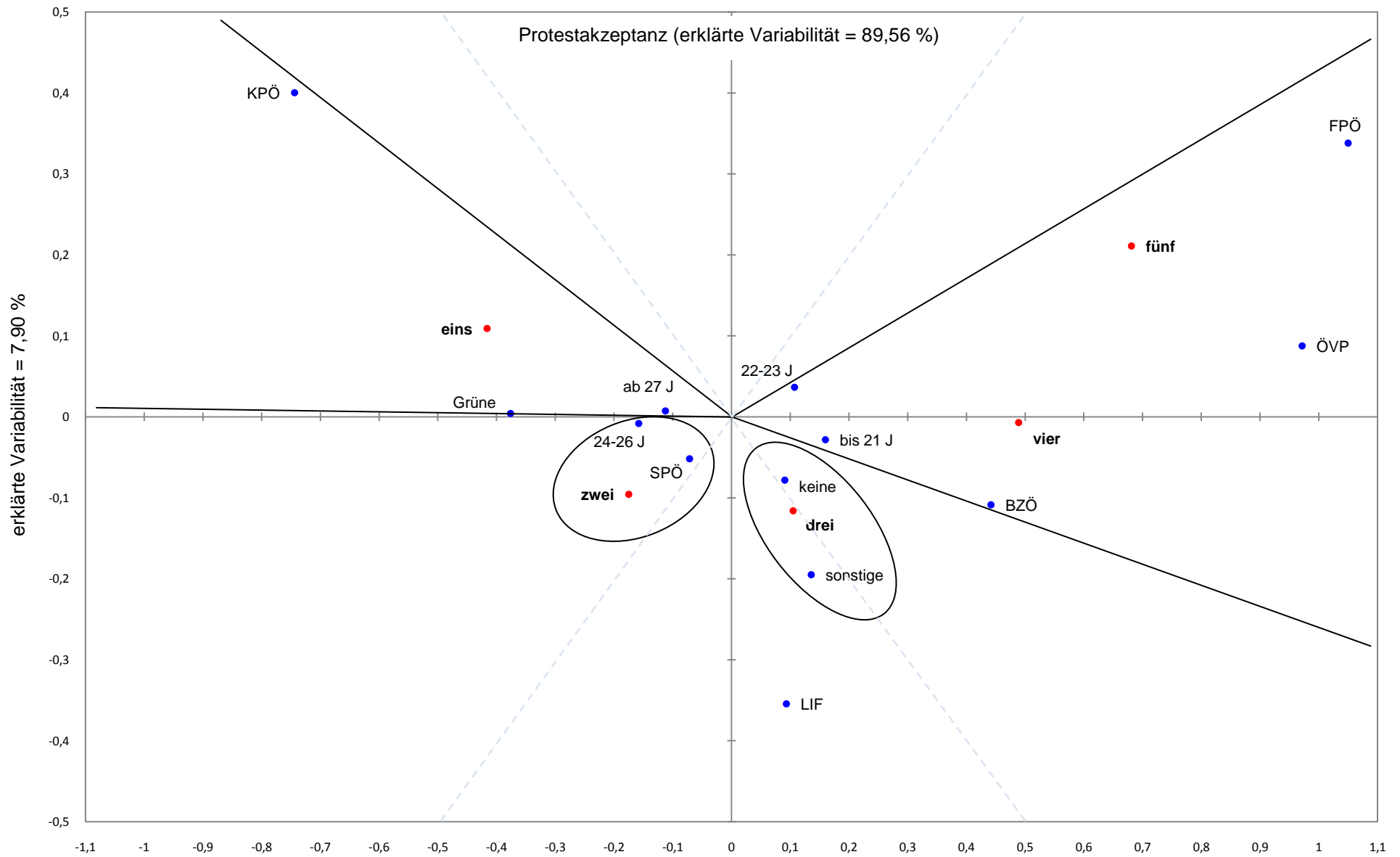


Abbildung 40: Protestakzeptanz nach Parteipräferenz und Altersklassen
(erklärte Gesamtvariabilität = 97,46 %)

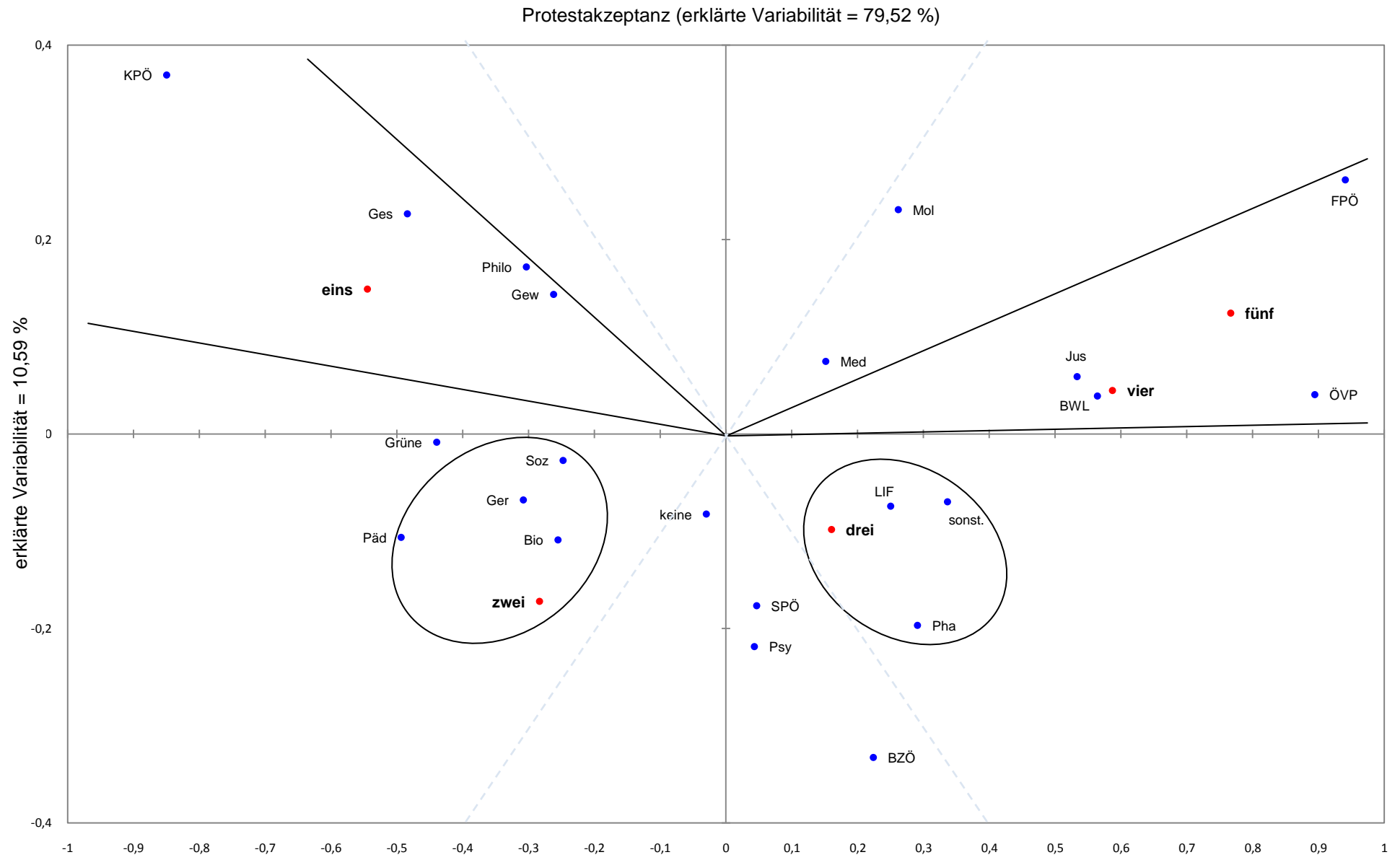


Abbildung 41: Protestakzeptanz nach Parteipräferenz und Studienrichtungen
(erklärte Gesamtvariabilität = 90,11 %)

Führt man die Analyse der Protestakzeptanz unter Berücksichtigung der Parteipräferenz und Studienrichtungen durch, so zeigt sich folgendes Bild (vgl. obige Abb. 41): Während KPÖ-WählerInnen und Studierende der Geschichte, Philosophie und des Gewi-Lehramts die Proteste überdurchschnittlich häufig befürworten, trifft dies am wenigsten auf FPÖ- und ÖVP-WählerInnen sowie BWL- und Jus-Studierende zu. AnhängerInnen des LIF und sonstiger Parteien sowie Studierende der Pharmazie stehen den Protesten überdurchschnittlich häufig indifferent gegenüber. Studierende der Soziologie, Germanistik, Biologie und Pädagogik weisen dagegen wieder eine überdurchschnittlich häufige Befürwortung der Proteste auf. AnhängerInnen links stehender Parteien waren historisch betrachtet schon immer in emanzipatorischen Bewegungen – wie BürgerInnenrechtsbewegungen, Bildungsstreiks – involviert. Im Gegensatz dazu gelten WählerInnen von Parteien der Mitte bzw. rechts der Mitte als wertkonservativ und traditionsbewusst, weshalb sie Altbewährtes bewahren wollen. Dass AnhängerInnen linker oder alternativer politischer Richtungen grundsätzlich eher unkonventionelle Formen des Protests (wie es z. B. Demonstrationen oder Besetzungen sind) akzeptieren als AnhängerInnen konservativer oder national gesinnter Politik, konnte auch im deutschen Studierendensurvey (vgl. Bargel 2008: 45) nachgewiesen werden.

Wiederum ausgehend davon, dass die soziale Lage der Studierenden einen Einfluss auf die Einstellungen zu den Studierendenprotesten ausüben könnte, wurden die Angaben zu dieser (vgl. Abb. 14) für weitere Analysen herangezogen. Das Ergebnis einer Regressionsanalyse zeigte, dass die Protestakzeptanz nicht von der sozialen Lage abhängt. Das heißt, dass Studierende, die Studiengebühren entrichten oder aber keinerlei Beihilfen erhalten die Proteste nicht häufiger ablehnten oder befürworteten als BeihilfenbezieherInnen und von Studiengebühren befreite Befragte. Auch eine Erwerbstätigkeit spielt in diesem Zusammenhang keine nachweisbare Rolle.

Fasst man die bisherigen Ergebnisse zur Protestakzeptanz grob zusammen, kommt man zum Schluss, dass es sowohl zwischen einzelnen Studienrichtungen Unterschiede gibt wie auch, dass offenbar die Erwartungen an die universitäre Bildung einen Einfluss ausüben. Nachfolgende Darstellung einer Kovarianzanalyse untersucht nochmals die unterschiedliche Protestakzeptanz nach Studienrichtungen, diesmal um den Einfluss der beiden relevanten Faktoren **Bildungsideal** und **Berufsausbildung** korrigiert. Sowohl die Studienrichtung ($p < 0,001$) als auch die Bildungseinstellungen ($p < 0,001$) weisen einen signifikanten Effekt auf die Protestakzeptanz auf.

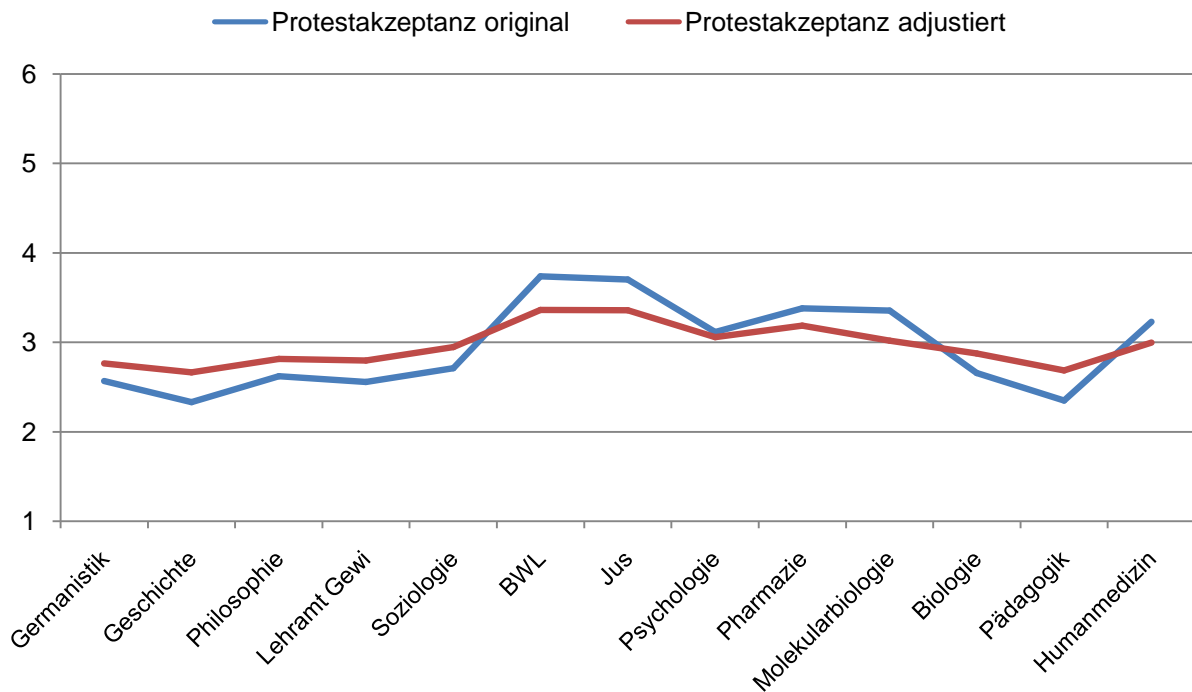


Abbildung 42: Protestakzeptanz nach Studienrichtungen, kontrolliert nach Bildungseinstellungen

Vergleicht man in obiger Abbildung die Originalwerte zur Protestakzeptanz mit jenen um die Effekte der beiden Bildungseinstellungen korrigierten Werte lässt sich feststellen, dass eine gewisse Angleichung stattfindet. Befragte aus Studienrichtungen mit höherer Protestakzeptanz (z. B. Geschichte oder Pädagogik) weisen hernach eine etwas geringe Akzeptanz auf. Studierende der BWL und der Rechtswissenschaften hingegen weisen nunmehr eine etwas größere Akzeptanz auf. Die Befürwortungs- bzw. Ablehnungstendenz bleibt zwar grundsätzlich erhalten, jedoch verringert die Kontrolle um die beiden Bildungseinstellungen die Differenz erheblich – was analog zum weiter oben dargestellten Pfadmodell erneut den Schluss nahe legt, dass grundlegende Erwartungen an die universitäre Bildung die Akzeptanz der Proteste maßgeblich mitbeeinflussen.

Wie verhält es sich nun mit der Einstellungsveränderung im Verlauf der Proteste unter den befragten Studierenden?

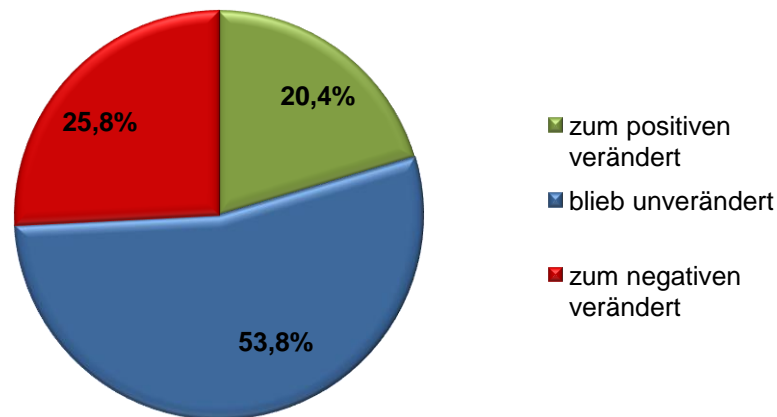
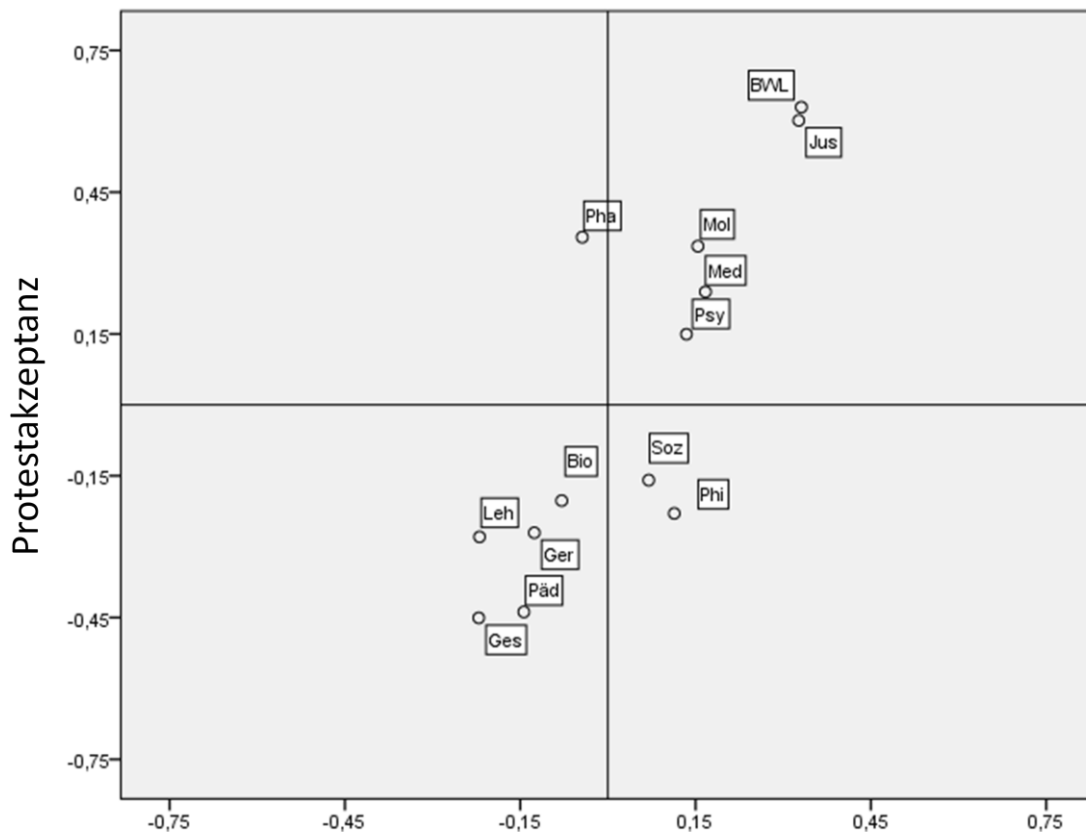


Abbildung 43: Einstellungsveränderung zu den Protesten im Zeitverlauf
(N = 1.755)

Es stellt sich heraus, dass mehr als die Hälfte der Studierenden keine Veränderung der eigenen Einstellung gegenüber den Protesten an sich beobachten konnte. Jede/r Vierte unterdessen gab eine Einstellungsveränderung hin zum Negativen und jeder Fünfte eine zum Positiven an. Das Ergebnis einer Korrelationsanalyse zeigte zudem, dass ein schwacher Zusammenhang (r nach Spearman = 0,144. $p < 0,001$) zwischen dem Wissen um die Forderungen der Protestierenden und einer Einstellungsveränderung zum Positiven gegenüber diesen besteht. Inwieweit die Einstellungsveränderung in Zusammenhang mit der Nutzung unterschiedlicher Informationskanäle steht, wird in Kapitel 5.8 untersucht. Vorerst soll in nachfolgender Abbildung die Einstellungsveränderung gegenüber den Protesten unter den TOP Studienrichtungen (vgl. Abb. 8 in Kap. 4) in Zusammenhang mit der Protestakzeptanz betrachtet werden.



Einstellung zu den Protesten im Verlauf der Proteste

Abbildung 44: Protestakzeptanz und Einstellungsveränderung im Zeitverlauf

Abbildung 44 zeigt auf den ersten Blick wiederum die unterschiedlichen Einstellungen zu den Protesten zwischen rechts-, sozial- und wirtschafts- und naturwissenschaftlichen Studien einerseits sowie geisteswissenschaftlichen Studien andererseits. Bei genauerer Betrachtung lässt sich erkennen, dass insbesondere BWL- und Jus-Studierende die Proteste nicht nur am stärksten ablehnen sondern diesen gegenüber auch am häufigsten eine Einstellungsveränderung hin zum Negativen an sich beobachten konnten. Demgegenüber findet sich vor allem unter Studierenden der Pädagogik und Geschichte nicht nur die stärkste Befürwortung der Proteste sondern auch eine Einstellungsveränderung gegenüber diesen zum Positiven hin.

Zum Abschluss dieses Kapitels zu den Meinungen und Einstellungen zu den Studierendenprotesten wird nun die Evaluierung der von den BesetzerInnen formulierten Forderungen behandelt (vgl. Abb. 45).

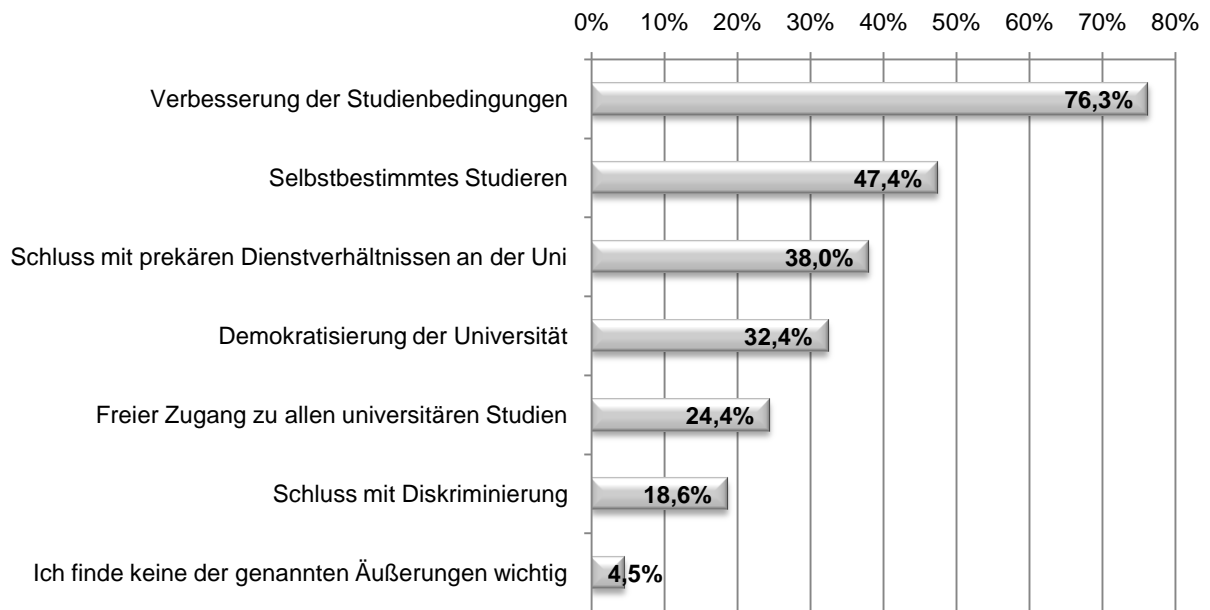


Abbildung 45: Evaluierung der Forderungen der Protestierenden in Graz
 Mehrfachantworten möglich (N = 1.754)

Für den Großteil – über 75 Prozent – der Befragten ist die Verbesserung der Studienbedingungen an der Universität von besonderer Bedeutung. Für fast die Hälfte der Studierenden ist die Forderung nach einem selbstbestimmten Studium besonders wichtig. Weiters interessant ist, dass sich mehr als ein Drittel der befragten Studierenden nicht nur um die eigenen Belange kümmert sondern auch Missvergnügen gegenüber den prekären Dienstverhältnissen an den Universitäten kundtut. Der Anteil jener Personen, die keine der ausgewählten Forderungen der Protestierenden als wichtig erachtet, liegt unter fünf Prozent.

Betrachtet man diese Forderungen getrennt nach Universitäten (vgl. nächste Seite), so ergeben sich einige Unterschiede: Selbstbestimmtes Studieren etwa ist für Studierende der MED weniger relevant als für Befragte der drei anderen Universitäten. Die Demokratisierung der Universität ist für Studierende an der KFU und TU wichtiger als für jene der KUG und der MED. Dafür erachten letztere den Punkt „*Schluss mit Diskriminierung*“ als wichtiger als die Befragten von KFU und TU.

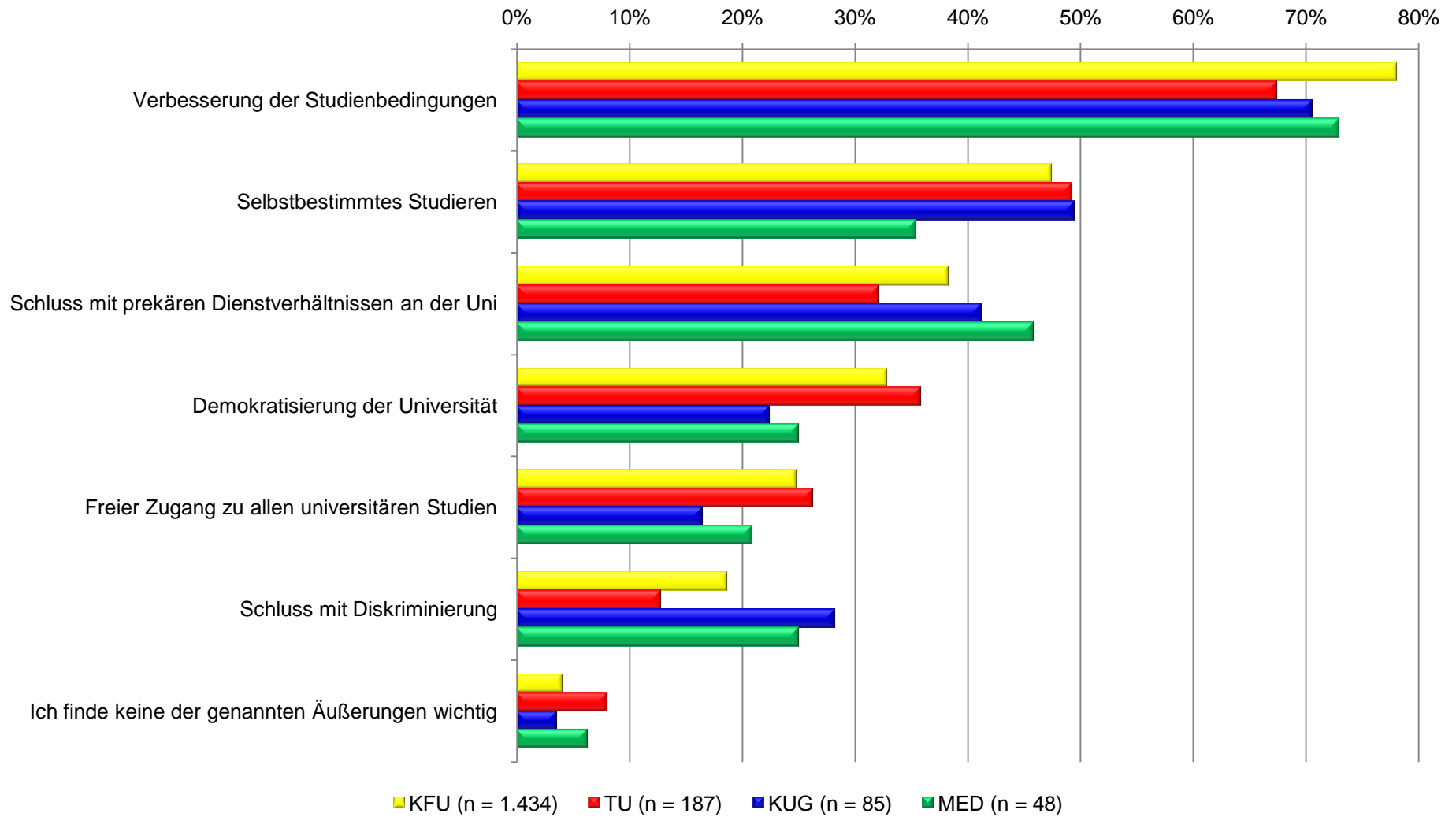


Abbildung 46: Evaluierung der Forderungen der Protestierenden nach Universitäten
 Mehrfachantworten möglich

5.3 Evaluierung der Studienbedingungen

Wie am Ende des vorigen Kapitels festgestellt wurde, ist für drei Viertel der befragten Studierenden die Protestforderung der Verbesserung der Studienbedingungen von besonderer Bedeutung. Unten stehende Abbildung verdeutlicht, dass für den Großteil der Befragten insbesondere (1) die Verfügbarkeit ausreichender Räumlichkeiten, (2) die TeilnehmerInnenzahl in Lehrveranstaltungen und (3) die Verfügbarkeit wissenschaftlichen Personals für Betreuungsarbeiten relevant sind. Der Frage, ob es im eigenen Studium ein ausreichendes Angebot an Lehrveranstaltungen gäbe, stimmen etwas mehr als 60 Prozent der Befragten zumindest eher zu. Allgemein ist mehr als jede/r zweite Befragte mit den Studienbedingungen auf der eigenen Universität zumindest eher zufrieden. Der Anteil jener Personen, die mit den Studienbedingungen sehr zufrieden bzw. sehr unzufrieden sind, liegt jeweils bei unter zehn Prozent. Rund 60 Prozent sind darüber hinaus mit den mangelnden Möglichkeiten zur kostenlosen Aneignung von Zusatzqualifikationen unzufrieden.

Es bleibt allerdings anzumerken, dass mehr als 200 Befragte auf die Frage *„Meines Erachtens gibt es in meinem Studium zu wenig wissenschaftliches Personal für die Betreuung von Arbeiten“* mit ‚weiß nicht‘ antworteten. Ebenso gaben über 100 Studierende auf die Frage der Möglichkeit der kostenlosen Aneignung von Zusatzqualifikationen ‚weiß nicht‘ zur Antwort. Der hohe Anteil an ‚weiß-nicht‘-Antworten auf die Frage der Anzahl wissenschaftlichen Personals für Betreuungsleistungen dürfte zum einen auf die Unwissenheit über diese und zum anderen auf die bisherig mangelnde Notwendigkeit von Betreuungsleistungen im eigenen Studium zurückzuführen sein. Im Fall der kostenlosen Aneignung von Zusatzqualifikationen ist denkbar, dass diese befragten Studierenden entweder kein Interesse an dieser haben und/oder bisher keine Notwendigkeit im Erwerb von Zusatzqualifikationen sahen.

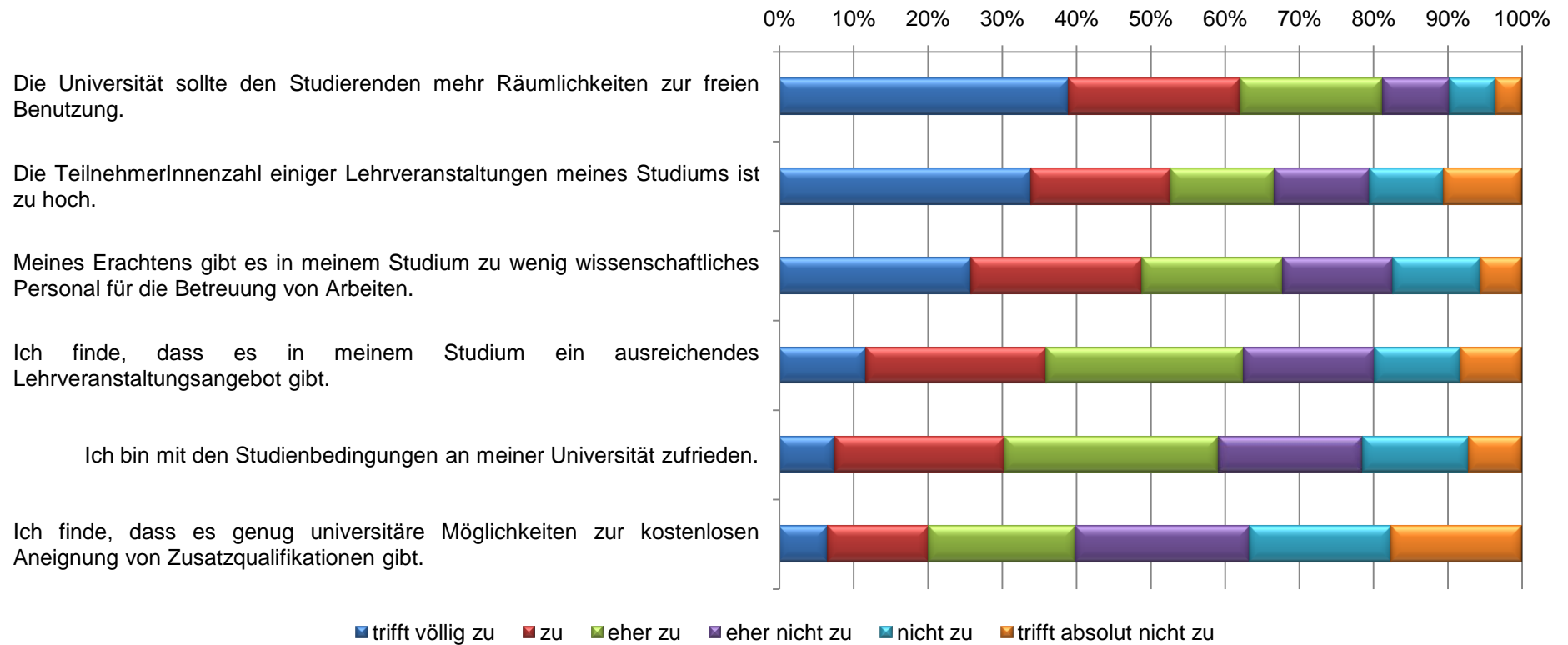


Abbildung 47: Evaluierung der Studienbedingungen
(N = 1.515 – 1.749)

Weiterhin wurde überprüft, welche Qualitätsmerkmale sich nun auf die Gesamtzufriedenheit mit den Studienbedingungen auswirken (vgl. Tab. 16). Vergleicht man die Evaluierung der Studienbedingungen seitens Studierender der vier Grazer Universitäten miteinander, so lässt sich festhalten, dass sich das Qualitätsmerkmal des ausreichenden Lehrveranstaltungsangebots an der MED, KFU und TU Graz am stärksten auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen auswirkt: Je ausreichender das Lehrveranstaltungsangebot von den Studierenden dieser drei Universitäten eingeschätzt wird, desto zufriedener sind diese mit den Studienbedingungen. Betrachtet man das zweite Qualitätsmerkmal der TeilnehmerInnenanzahl in Lehrveranstaltungen nach Universitäten, so zeigt sich, dass dieses auf der KUG den mit Abstand stärksten Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen ausübt. Dieser Zusammenhang trifft – allerdings etwas schwächer ausgeprägt – auf Studierende der MED, TU und KFU ebenso zu.

Des Weiteren interessant ist, dass sowohl auf der KFU als auch TU (bei MED und KUG nicht signifikant) eine ausreichende Anzahl wissenschaftlichen Personals für Betreuungstätigkeiten sowie Möglichkeiten zur kostenlosen Aneignung von Zusatzqualifikationen einen relevanten Einfluss auf die Zufriedenheit haben. Das Qualitätsmerkmal der Ausstattung mit Räumlichkeiten für Arbeitsmöglichkeiten für Studierende scheint für Befragte der KUG eher von Bedeutung zu sein, während dies auf der KFU für die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen kaum bedeutsam sein dürfte. In diesem linearen Regressionsmodell üben Alter und Geschlecht der Befragten an keiner Universität einen nennenswerten Einfluss auf die Studienzufriedenheit aus.

Die Vermutung liegt nahe, dass in den verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Anforderungen (z. B. Laborplätze, Kleingruppenunterricht) vorliegen, die sich in den Zufriedenheitsmaßstäben der Studierenden widerspiegeln. Beispielsweise ist es für angehende KünstlerInnen (KUG) und MedizinerInnen (MED) eher notwendig, dass in Kleingruppen praktiziert wird – was sich wiederum auf das Qualitätsmerkmal der Räumlichkeiten auswirkt. Andererseits ist die Möglichkeit der Aneignung von Zusatzqualifikationen für MED- und KUG-Studierende, da ihre Ausbildung vorwiegend eine konkrete Berufsausbildung ist, von geringerer Bedeutung. Während dies für KFU Studierende, die häufig eine breitere Allgemeinbildung erhalten, nicht der Fall ist. Hinzu kommt, dass berufsausbildende Systeme stark verschult sind, weshalb auch die zeitlichen Ressourcen für die Aneignung von Zusatzqualifikationen fehlen dürften. Abgesehen davon, ist es für MED- und KUG-Studierende wahrscheinlich besonders wichtig, sich einzig auf ihren Fachbereich, ihre Kernkompetenz, zu fokussieren und ihr Augenmerk nicht auf den Erwerb anderer Kenntnisse zu legen. Eine differenzierte Analyse nach Fakultäten der KFU folgt im Anschluss (vgl. Tab. 17).

Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der eigenen Universität	Alle 4 Unis	KFU	TU	MED	KUG
Ich finde, dass es in meinem Studium ein ausreichendes LV-Angebot gibt.	0,364***	0,358***	0,362***	0,544***	0,135
Meines Erachtens gibt es in meinem Studium zu wenig wiss. Personal für die Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten.	-0,160***	-0,165***	-0,178*	-0,142	0,203
Ich finde, dass es genug universitäre Möglichkeiten zur kostenlosen An-eignung von Zusatzqualifikationen gibt.	0,205***	0,231***	0,141*	-0,033	0,060
Die Universität sollte den Studierenden mehr Räumlichkeiten zur freien Benutzung zur Verfügung stellen.	-0,085***	-0,079***	-0,135*	-0,141	-0,212
Die Teilnehmerzahl einiger LV meines Studiums ist zu hoch.	-0,189***	-0,162***	-0,235***	-0,318	-0,455***
Alter	-0,013	-0,018	0,051	-0,045	0,069
Geschlecht	0,044*	0,061**	-0,017	-0,082	-0,032
Korr. R ²	0,497	0,493	0,444	0,614	0,173
N	1.413	1.153	154	40	66
Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05.					

Tabelle 16: Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nach Universitäten

Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an den Fakultäten der KFU	GEWI	REWI	SOWI	URBI	NAWI
Ich finde, dass es in meinem Studium ein ausreichendes LV-Angebot gibt.	0,341***	0,161	0,366***	0,464***	0,297***
Meines Erachtens gibt es in meinem Studium zu wenig wiss. Personal für die Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten.	-0,105*	-0,080	-0,277***	-0,188***	-0,164**
Ich finde, dass es genug universitäre Möglichkeiten zur kostenlosen An-eignung von Zusatzqualifikationen gibt.	0,336***	0,337***	0,076	0,282***	0,197***
Die Universität sollte den Studierenden mehr Räumlichkeiten zur freien Benutzung zur Verfügung stellen.	-0,100*	-0,057	-0,155*	-0,014	-0,090
Die Teilnehmerzahl einiger LV meines Studiums ist zu hoch.	-0,104**	-0,310***	-0,133*	-0,174**	-0,253***
Korr. R ²	0,465	0,510	0,481	0,567	0,439
N	362	114	220	177	242

Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05.

Tabelle 17: Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nach Fakultäten der KFU

In Tabelle 17 wurden die fünf großen Fakultäten der KFU einer Analyse unterzogen. Als bedeutendste Kriterien für die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen lassen sich ein ausreichende Lehrveranstaltungsangebot (Ausnahme: REWI-Fakultät) sowie die Möglichkeit zur kostenlosen Aneignung von Zusatzqualifikationen (Ausnahme: SOWI-Fakultät) ausmachen. Je positiver diese beiden Punkte bewertet werden, desto größer ist die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der eigenen Universität. Die drei weiteren Kriterien erweisen sich ebenso an manchen Fakultäten als bedeutsam – allerdings liegen hier jeweils negative Einflüsse auf die Zufriedenheit vor. Am stärksten fallen hierbei der Mangel an wissenschaftlichem Personal an der SOWI-Fakultät sowie die hohe TeilnehmerInnenzahl in einigen Lehrveranstaltungen an der REWI- und NAWI-Fakultät ins Gewicht. Eine zu geringe Anzahl an Räumlichkeiten für Studierende ist insgesamt von geringerer Bedeutung – an der SOWI-Fakultät wirkt sich dieses Kriterium allerdings stärker als eine hohe TeilnehmerInnenzahl in Lehrveranstaltungen auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen aus.

Da es jedoch naheliegend ist, dass Studierende in früheren Semestern andere Erwartungshaltungen, Bedürfnisse und Erfahrungen in Bezug auf das Studium mitbringen und sich diese auf die Evaluierung der Studienbedingungen auswirken könnten, wurde die Zufriedenheit mit dem Studium einer weiteren Analyse unterzogen. Dazu wurden sowohl das Alter als auch die Semesteranzahl (vgl. Ausführungen zur Semesteranzahl in Kap. 4) der Befragten am Median geteilt, um zwei Gruppen (Gruppe 1: bis 23 Jahre, Gruppe 2: ab 24 Jahre bzw. Gruppe 1: bis 5. Semester, Gruppe 2: ab 6. Semester) zu erhalten.

Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der eigenen Universität	Bis 23 Jahre	Ab 24 Jahre	Bis 5. Sem.	Ab 6. Sem.
Ich finde, dass es in meinem Studium ein ausreichendes LV-Angebot gibt	0,307***	0,414***	0,320***	0,396***
Meines Erachtens gibt es in meinem Studium zu wenig wiss. Personal für die Betreuung von wiss. Arbeiten	-0,189***	-0,141***	-0,242***	-0,046
Ich finde, dass es genug universitäre Möglichkeiten zur kostenlosen Aneignung von Zusatzqual. gibt	0,207***	0,204***	0,170***	0,216***
Die Universität sollte den Studierenden mehr Räumlichkeiten zur freien Benutzung zur Verfügung stellen	-0,078***	-0,096***	-0,084*	-0,107**
Die Teilnehmerzahl einiger LV meines Studiums ist zu hoch	-0,213***	-0,165***	-0,208***	-0,171***
Korr. R ²	0,459	0,524	0,501	0,424
N	651	762	495	484

Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05.
 Analysen nach Semesterzahl nur für Studierende in Bachelor- bzw. Diplomstudien welche noch kein Studium abgeschlossen haben!

Tabelle 18: Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nach Alter und Semesteranzahl

Aus obiger Analyse wird ersichtlich, dass die Zufriedenheit mit dem Studium für ältere wie auch höhersemestrige Studierende stärker von einem ausreichenden LV-Angebot abhängt, als das bei jüngeren und niedrigersemestrigen der Fall ist. Besonders auffällig ist, dass insbesondere für niedrigersemestrige Befragte die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen von einer ausreichenden Anzahl wissenschaftlichen Personals zur Betreuung von Arbeiten abhängt. Die Möglichkeit der Aneignung von kostenlosen Zusatzqualifikationen an der Universität ist dagegen für Höhersemestrige von größerer Relevanz. Das Zufriedenheitskriterium der TeilnehmerInnenanzahl in Lehrveranstaltungen spielt für Jüngere und Niedrigersemestrige der Tendenz nach eine größere Rolle.

Der Befund, dass für Ältere und Höhersemestrige ein ausreichendes LV-Angebot wichtiger ist, dürfte zum einen in dem Umstand begründet liegen, dass in den anfänglichen Semestern zu meist viele verschiedene Lehrveranstaltungen – sowohl was die Vielfalt der Inhalte, als auch das Angebot an Parallelveranstaltungen betrifft – angeboten werden, was mit zunehmendem Studienfortschritt nicht mehr im selben Ausmaße der Fall sein dürfte. Zum anderen ist denkbar, dass im Verlauf des Studiums die Erwartungen an die Breite des LV-Angebots, auch in Hinblick auf Spezialisierungsmöglichkeiten, steigen. Dass für Niedrigersemestrige die Anzahl wissenschaftlichen Personals von größerer Bedeutung ist als für Höhersemestrige, erscheint insofern überraschend, als die Notwendigkeit der Betreuung mit steigendem Studienfortschritt zunimmt.

Eine mögliche Erklärung hierfür mag sein, dass niedrigersemestrig Studierende aus dem sekundären Bildungssektor zahlenmäßig kleinere Klassenverbände – in denen das Betreuungsverhältnis vergleichsweise günstiger ist - gewohnt sind und deshalb höhere Ansprüche an die Verfügbarkeit wissenschaftlichen Personals zur Betreuung stellen. Das Verlangen nach günstigen Betreuungsverhältnissen spiegelt sich auch darin wider, dass sich bei Jüngeren und Niedrigersemestrig eine geringe TeilnehmerInnenanzahl in den LV's positiv auf die Studienzufriedenheit auswirkt. Die Aneignung kostenloser Zusatzqualifikationen spielt hingegen für Höhersemestrig eine größere Rolle, was sich möglicherweise anhand folgender drei Gründe erklären lässt: (1) Steigerung der Jobchancen, (2) höherer Informationsstand über Zusatzangebote an der Universität und (3) mehr Zeit in der Phase, in der die großen Prüfungen des Grundstudiums bereits absolviert wurden. Selbige Analyse wird nun gesondert für die KFU durchgeführt.

Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der KFU	Bis 23 Jahre	Ab 24 Jahre	Bis 5. Sem.	Ab 6. Sem.
Ich finde, dass es in meinem Studium ein ausreichendes LV-Angebot gibt	0,296***	0,411***	0,290***	0,388***
Meines Erachtens gibt es in meinem Studium zu wenig wiss. Personal für die Betreuung von wiss. Arbeiten	-0,179***	-0,159***	-0,265***	-0,032
Ich finde, dass es genug universitäre Möglichkeiten zur kostenlosen Aneignung von Zusatzqual. gibt	0,244***	0,222***	0,214***	0,242***
Die Universität sollte den Studierenden mehr Räumlichkeiten zur freien Benutzung zur Verfügung stellen	-0,071	-0,095*	-0,083*	-0,112**
Die Teilnehmerzahl einiger LV meines Studiums ist zu hoch	-0,168***	-0,149***	-0,155***	-0,146***
Korr. R ²	0,423	0,542	0,478	0,411
N	530	623	400	400
Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05.				
Analysen nach Semesterzahl nur für Studierende in Bachelor- bzw. Diplomstudien welche noch kein Studium abgeschlossen haben!				

Tabelle 19: Regressionsanalyse zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der KFU

Betrachtet man die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen ausschließlich unter Studierenden der KFU, so zeigt sich wiederum, dass die kostenlose Aneignung von Zusatzqualifikationen nicht nur generell an der KFU stärker zur Zufriedenheit beiträgt als an den anderen drei Universitäten, sondern dieser Effekt auch für beide Alters- und Semestergruppen vorliegt (vgl. Tab. 16 u. 18). Das Zufriedenheitskriterium der TeilnehmerInnenanzahl in Lehrveranstaltungen wirkt sich hingegen bei isolierter Betrachtung der KFU durchgehend über alle Gruppen schwächer aus (vgl. Tab. 16 u. 19).

Da die vermeintlich unzufriedenstellenden Studienbedingungen ausschlaggebend für die Studierendenproteste waren, wird im Folgenden überprüft, inwieweit sich die Einstellungen zu den Studienbedingungen (vgl. Abb. 47) auf die Protestakzeptanz auswirken.

Regressionsanalysen zur Protestakzeptanz an den vier Unis	Protestakzeptanzindex	
Ich finde, dass es in meinem Studium ein ausreichendes Lehrveranstaltungsangebot gibt.	-0,081**	-0,085**
Meines Erachtens gibt es in meinem Studium zu wenig wissenschaftliches Personal für die Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten.	0,103***	0,104***
Ich finde, dass es genug universitäre Möglichkeiten zur kostenlosen Aneignung von Zusatzqualifikationen gibt.	-0,187***	-0,188***
Die Universität sollte den Studierenden mehr Räumlichkeiten zur freien Benutzung zur Verfügung stellen.	0,273***	0,275***
Die TeilnehmerInnenzahl einiger Lehrveranstaltungen meines Studiums ist zu hoch.	-0,010	-0,010
Ich bin mit den Studienbedingungen an meiner Universität zufrieden.	-0,229***	-0,238***
Alter		-0,035
Geschlecht		0,086***
Korr. R ²	0,379	0,388
N	1.412	1.412
Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05.		

Tabelle 20: Regressionsanalyse zur Protestakzeptanz nach Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Tabelle 20 verdeutlicht, dass je zufriedener die Befragten mit den Studienbedingungen allgemein sind, desto weniger befürworteten sie die Studierendenproteste. Überraschenderweise übt die Einstellung zur TeilnehmerInnenzahl in Lehrveranstaltungen keinen Einfluss auf die Protestakzeptanz aus. Dementgegen erweist sich die Forderung nach mehr Räumlichkeiten zur studentischen Nutzung als stärkste Einflussgröße auf die Protestakzeptanz. Sind Studierende mit dem Angebot an kostenloser Aneignung von Zusatzqualifikationen zufrieden, lehnen sie die Proteste eher ab.

5.4 Einstellungen zum freien Hochschulzugang

In diesem Kapitel wird nun auf das brisante und in der Öffentlichkeit überaus kontroversiell und oftmals sehr eindimensional diskutierte Thema der Zugangsbeschränkungen eingegangen. Im Zentrum der Betrachtung steht die Frage: Wie stehen die Studierenden der vier Grazer Universitäten generell und speziell zu unterschiedlichen Arten von Zugangsbeschränkungen? Überdies gilt es zu untersuchen, wie sich die unterschiedlichen Einstellungen auf die Protestakzeptanz auswirken.

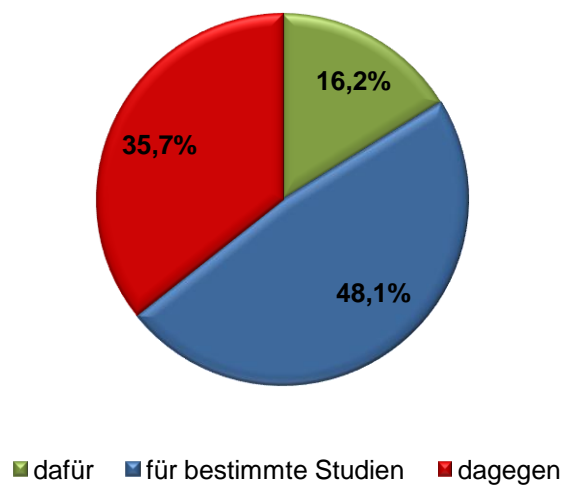


Abbildung 48: Generelle Einstellung zu Zugangsbeschränkungen
(N = 1.755)

Aus Abbildung 48 wird ersichtlich, dass sich rund 16 Prozent generell über alle Studienrichtungen hinweg für Zugangbeschränkungen aussprechen, während knapp die Hälfte der Befragten dies für bestimmte Studien in Betracht zieht. Mehr als ein Drittel der Studierenden lehnt Zugangbeschränkungen kategorisch ab. Die folgende Abbildung zeigt nun die Einstellungen gegenüber Zugangbeschränkungen an den vier Grazer Universitäten. Am stärksten befürwortet werden diese an der KUG. Dies dürfte wohl an den Studienrichtungen der KUG liegen, die grundsätzlich keine Massenstudien sind. Auch der Anteil der strikten GegnerInnen ist an dieser Universität mit rund 15 Prozent am geringsten. Der Anteil der teilweisen BefürworterInnen von Zugangbeschränkungen ist an der MED mit 62,5 Prozent am höchsten. An den beiden größten Grazer Universitäten, der KFU und der TU, werden Zugangbeschränkungen von gut einem Drittel der befragten Studierenden generell abgelehnt.

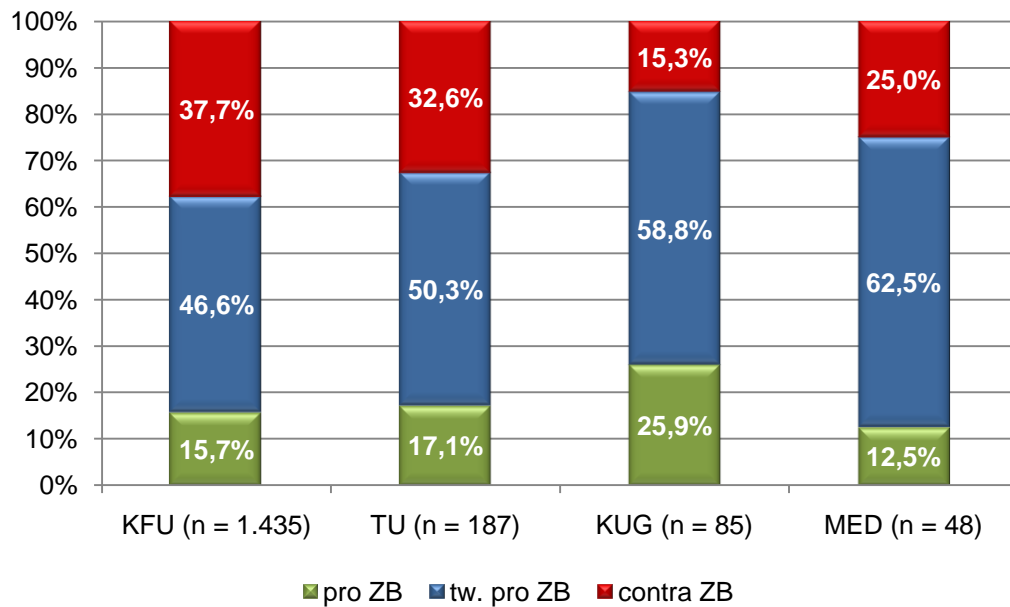


Abbildung 49: Einstellung zu Zugangsbeschränkungen nach Universität

Eine Analyse nach Fakultäten der KFU zeigt, dass die geringste Befürwortung (und auch die stärkste Ablehnung) von Zugangsbeschränkungen unter Studierenden der GEWI- und URBI-Fakultät zu finden ist (vgl. Abb. 50). Studierende der REWI-Fakultät hingegen weisen mit über 27 Prozent die stärkste Befürwortung von generellen Zugangsbeschränkungen auf. Zugangsbeschränkungen nur für bestimmte Studien wünschen sich vor allem NAWI-Studierende (zu über 56 Prozent).

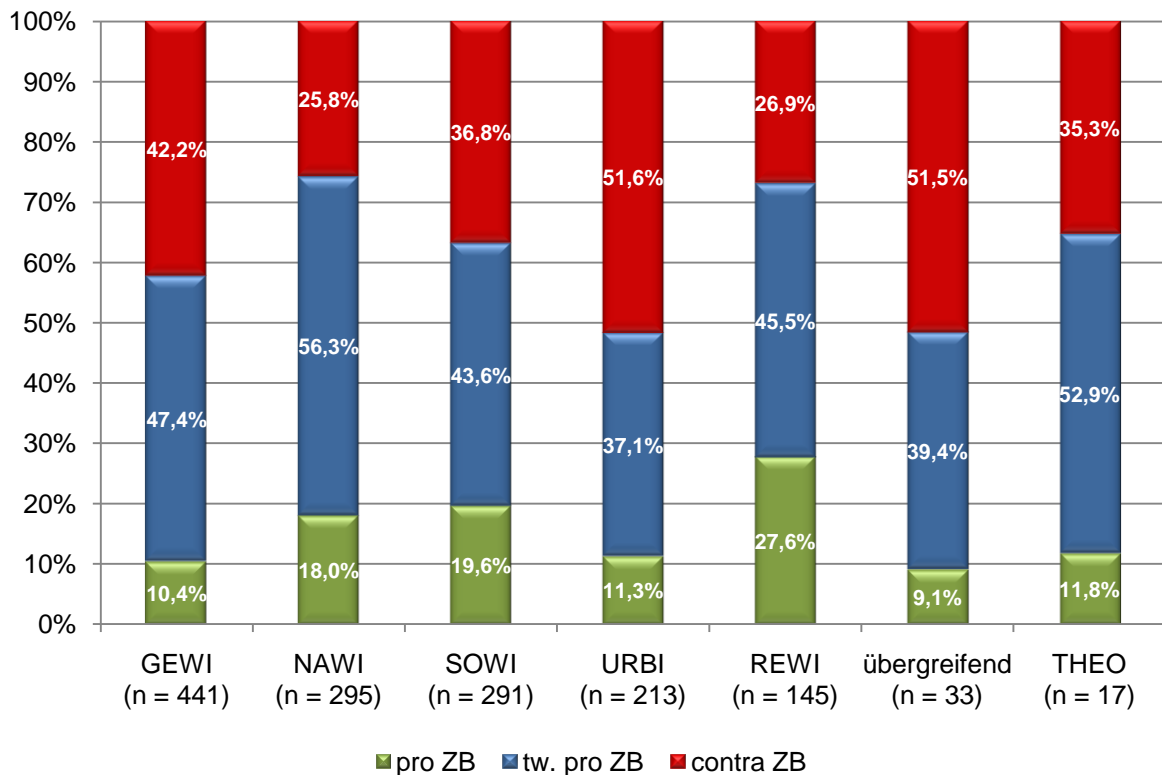


Abbildung 50: Einstellung zu Zugangsbeschränkungen nach Fakultäten der KFU

Bevor nun auf die Zustimmung bzw. Ablehnung unterschiedlicher Arten von Zugangsbeschränkungen genauer eingegangen wird, gilt es einen Blick auf die generellen Einstellungen (pro, teilweise pro und contra Zugangsbeschränkungen) Studierender unterschiedlicher Studienrichtungen zu werfen. Abbildung 51 zeigt, dass Studierende der Germanistik, Geschichte, Soziologie, Pädagogik und Philosophie Zugangsbeschränkungen überdurchschnittlich häufig kategorisch ablehnen, während hingegen BWL- und Jus-Studierende sich überdurchschnittlich häufig für Zugangsbeschränkungen über alle Studien hinweg aussprechen. Die Auffassung, dass Zugangsbeschränkungen nur für bestimmte Studien gelten sollen, wird überdurchschnittlich häufig von MedizinerInnen, MolekularbiologInnen und Gewi-Lehramtsstudierenden geteilt. Bezieht man in die Analyse die Parteipräferenz der Befragten mit ein (vgl. Abb. 52), so zeigt sich, dass sich KPÖ-WählerInnen überdurchschnittlich häufig gegen, indessen FPÖ- und BZÖ-AnhängerInnen überdurchschnittlich häufig für Zugangsbeschränkungen aussprechen.

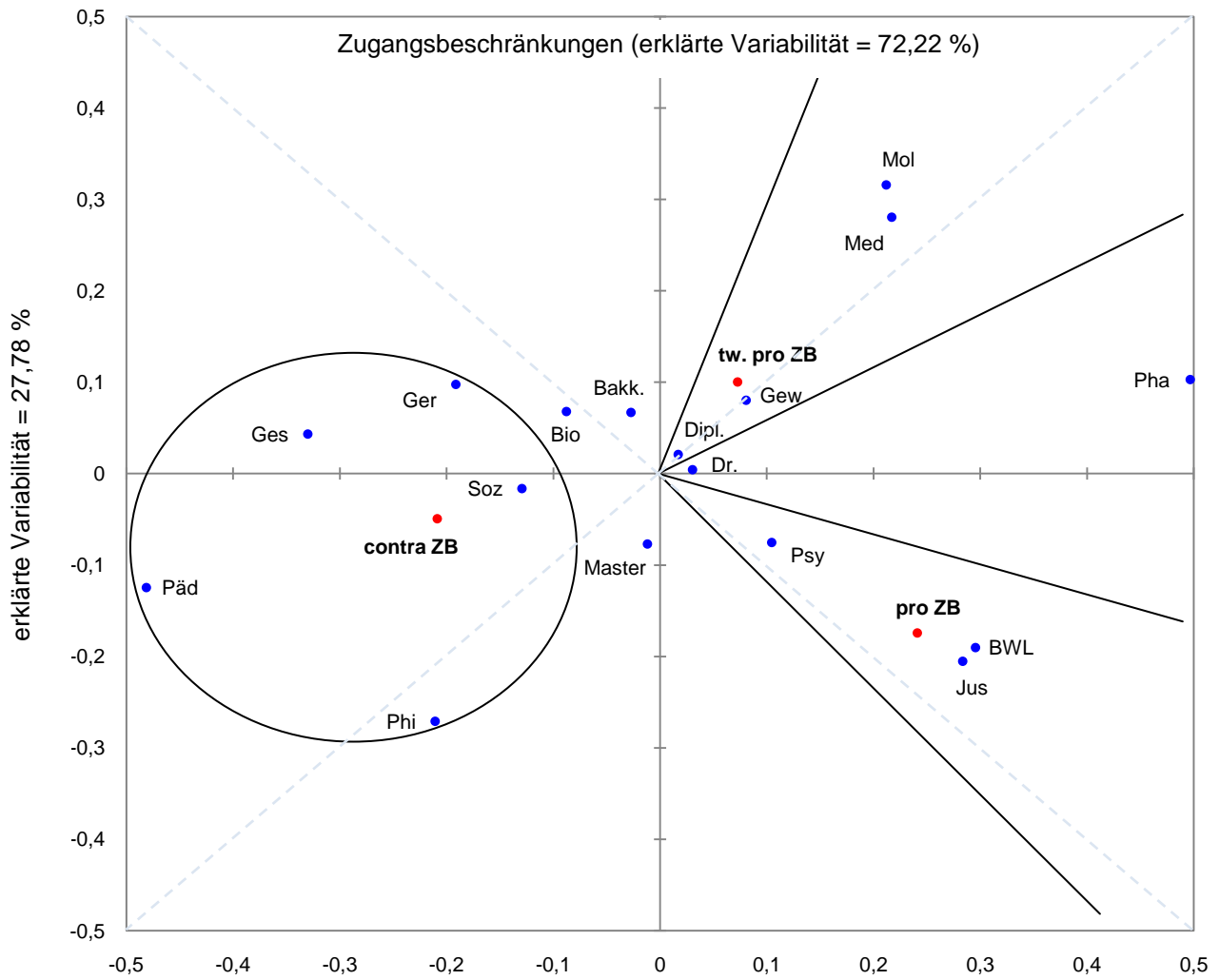


Abbildung 51: Zugangsbeschränkungen nach Studienart- und Studienrichtung
(erklärte Gesamtvariabilität = 100 %)

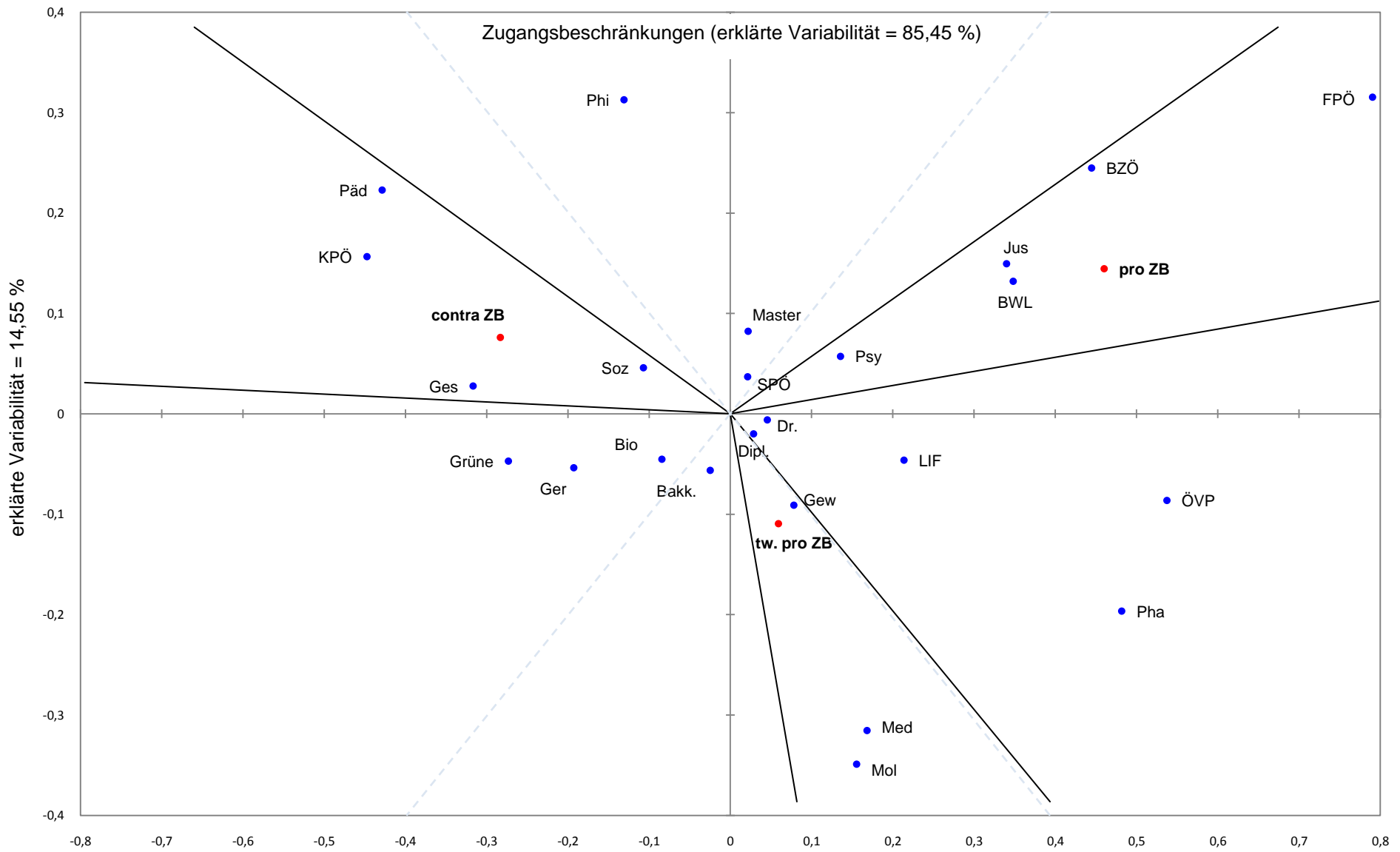


Abbildung 52: Zugangsbeschränkungen nach Studienart, Studienrichtung und Parteipräferenz
(erklärte Gesamtvariabilität = 100 %)

Wie bereits gezeigt werden konnte, liegen in verschiedenen Studienrichtungen unterschiedliche Vorstellungen über die Einrichtung Universität bzw. über die Wissens- und Kompetenzvermittlung vor (vgl. Kap. 5.1), die sich auch in den Einstellungen zu den Zugangsbeschränkungen widerspiegeln. Dass sich Studierende der BWL und Jus überdurchschnittlich häufig für Zugangsbeschränkungen aussprechen, lässt sich wohl am besten damit erklären, dass es sich um Massenstudien handelt, in denen ein rascher Studienfortschritt oftmals durch Kapazitätsengpässe erschwert wird. Dieser Umstand trifft auch auf das Studium der Pädagogik zu, deren Studierende sich allerdings nicht für Zugangsbeschränkungen aussprechen. Studierende der Molekularbiologie, Medizin und eines Gewi-Lehramts sprechen sich nur für bestimmte Studien für Zugangsbeschränkungen aus. Dies dürfte mit der speziellen Situation in diesen Studien zusammenhängen, insofern sie ebenfalls überlaufen sind. Die Zugangsbeschränkungs-GegnerInnen entstammen überdurchschnittlich häufig geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen. Dieser Umstand lässt sich möglicherweise zum einen auf die vergleichsweise moderaten Studierendenzahlen, zum anderen auf ‚liberalere‘ Geisteshaltungen zurückführen.

Um in weiterer Folge die Einstellungen zu Zugangsbeschränkungen auch nach den in Kapitel 5.1 behandelten Bildungseinstellungen zu untersuchen, wurden zwei Gruppen gebildet: Erstens jene Studierenden, die bildungsidealistische und zweitens jene, die berufsausbildende Einstellungen aufweisen. Aus der Differenz zwischen Bildungsideal- und Berufsausbildungsfaktor wurde eine neue Variable erstellt. Es ergaben sich somit 1.392 Fälle, die Bildung gegenüber Ausbildung präferieren, 251 Fälle, welche Ausbildung gegenüber Bildung bevorzugen sowie 112 indifferente Befragte, welche für die weitere Analyse ausgeschlossen wurden.

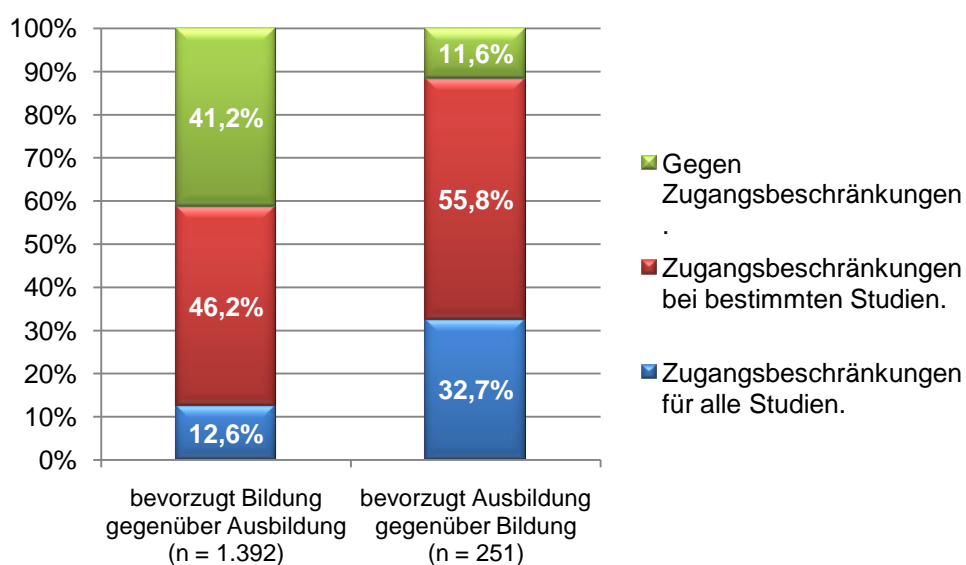


Abbildung 53: Zugangsbeschränkungseinstellungen nach Bildungstypen

Abbildung 53 zeigt, dass zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Einstellungen zum Hochschulzugang signifikante Unterschiede bestehen ($\chi^2 = 110,058$. $C = 0,251$. $p < 0,001$). Unter jenen Befragten, die Bildung gegenüber Ausbildung präferieren, sind 41,2 Prozent gegen Zugangsbeschränkungen, während 32,7 Prozent der AusbildungsbefürworterInnen sich für Zugangsbeschränkungen über alle Studien hinweg aussprechen.

Eine detaillierte Analyse der Einstellungen zu Zugangsbeschränkungen nach Studienrichtungen und wiederum kontrolliert um den Effekt der beiden relevanten Bildungseinstellungen (vgl. Abb. 42 in Kap. 5.2) zeigt folgendes Ergebnis einer Kovarianzanalyse. Sowohl die Studienrichtung ($p < 0,001$) als auch die Bildungseinstellungen ($p < 0,001$) weisen signifikante Effekte auf.

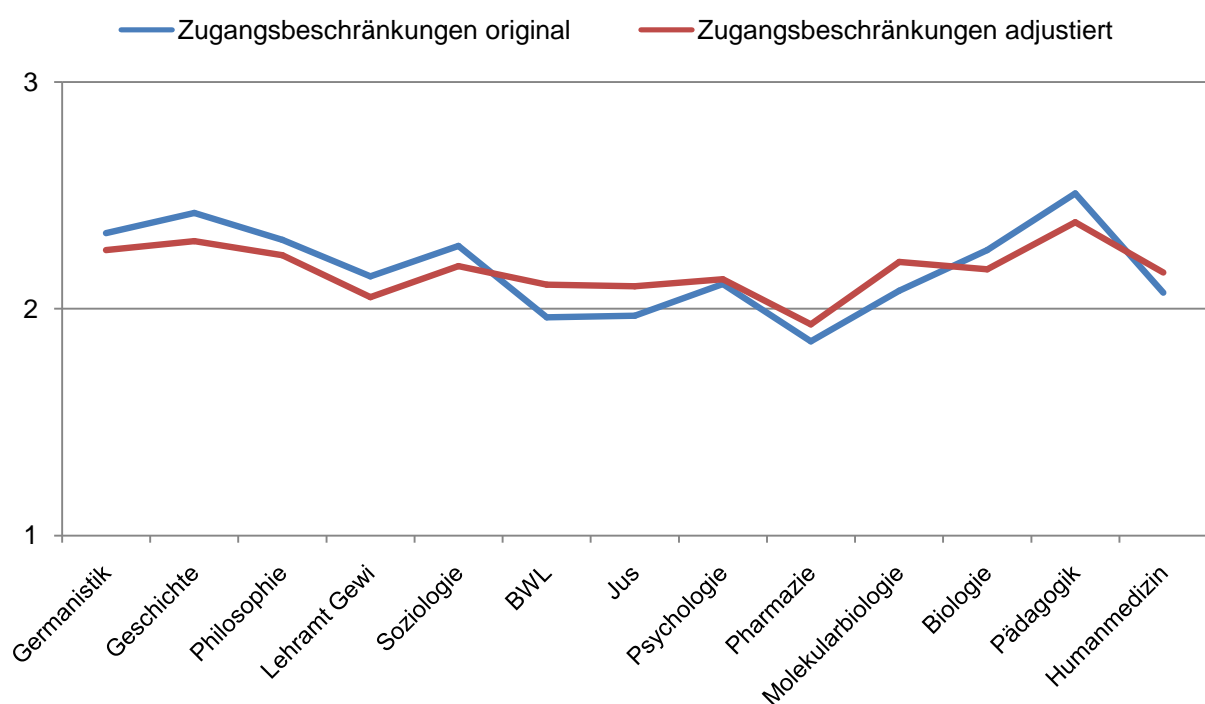


Abbildung 54: Zugangsbeschränkungseinstellungen nach Studienrichtungen, kontrolliert nach Bildungseinstellungen⁴⁷

Wie bereits in Abbildung 42 (vgl. Kap. 5.2) zeigt sich auch in der Frage der Zugangsbeschränkungen eine gewisse Angleichung nach einer Elimination des Bildungseinstellungseffekts. BWL- und Jus-Studierende etwa tendieren nach Kontrolle der Bildungseinstellungen geringfügig eher in Richtung einer Ablehnung von Zugangsbeschränkungen – Geschichte- und Pädagogik-Studierende dagegen zeigen den gegenteiligen Effekt. Die Grundtendenz in puncto Zustimmung bzw. Ablehnung von Zugangsbeschränkungen bleibt im Wesentlichen jedoch erhalten. Die Mittelwerte der Grafik

⁴⁷ Auf Grund des Skalenniveaus der Variable der Zugangsbeschränkungs-Einstellungen dienen die Ergebnisse dieser Analyse lediglich dazu, einen groben Überblick über die Einstellungen der jeweiligen Typen zu gewinnen.

sind mit Bedacht auf das Skalenniveau der abhängigen Variable (Zugangsbeschränkungen) selbstverständlich mit Vorsicht zu interpretieren (vgl. die Ausführungen zur Varianzanalyse in Kap. 3.2).

Führt man sich an dieser Stelle nun nochmals die Ergebnisse der Korrespondenzanalysen in Kapitel 5.2 und dieses Kapitels vor Augen, so fällt auf, dass BWL- und Jus-Studierende sowohl die Proteste überdurchschnittlich häufig ablehnen als auch eher für generelle Zugangsbeschränkungen eintreten. Auf der anderen Seite des Spektrums finden sich Studierende der Geschichte, Pädagogik sowie Philosophie: Sie befürworten die Proteste eher und sind überdurchschnittlich häufig gegen Zugangsbeschränkungen. Man könnte nun annehmen, dass BWL und Jus Massenstudien sind, deren Studierende deshalb Zugangsbeschränkungen fordern, weil sie mit diesem Umstand unzufrieden sind. Nachfolgende Analyse soll eben genannte fünf Studien vergleichen. Zwei in der medialen Diskussion oftmals vernommene Indikatoren (vgl. auch Kap. 5.3) werden dazu als abhängige Variablen im Rahmen einer Varianzanalyse herangezogen.

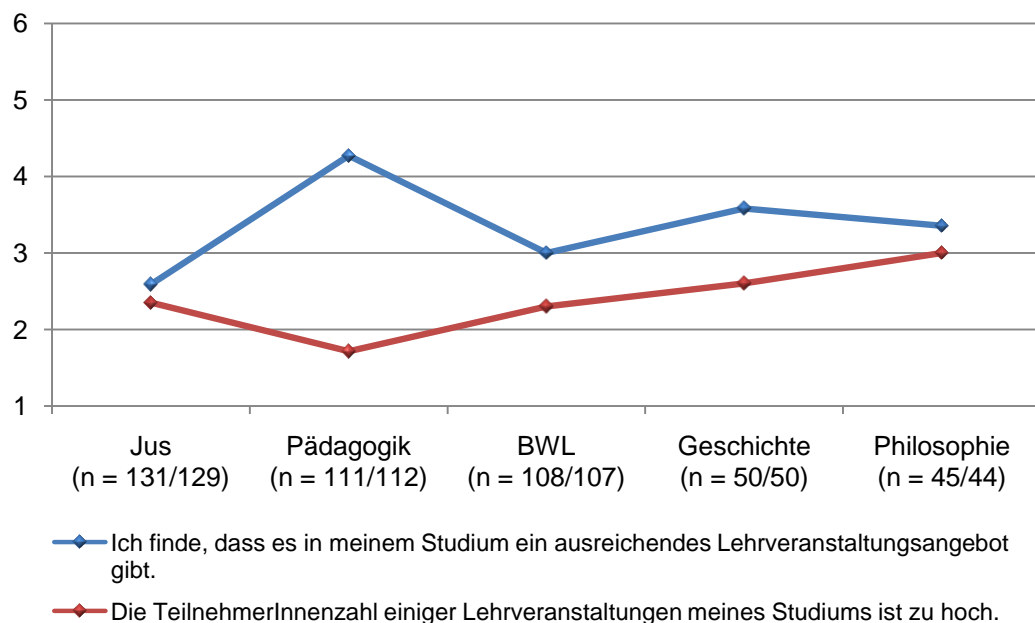


Abbildung 55: Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen und TeilnehmerInnenzahl nach Studienrichtungen

Aus obiger Abbildung ergibt sich ein interessantes Bild: Jus-Studierende bewerten ihr Lehrveranstaltungsangebot signifikant besser als Studierende der Pädagogik ($p < 0,001$), Geschichte ($p < 0,001$) und Philosophie ($p < 0,05$). Auch BWL-Studierende bewerten ihr LV-Angebot positiver als Pädagogik-Studierende ($p < 0,001$). Darüber hinaus finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den angeführten Studienrichtungen in Bezug auf das Lehrveranstaltungsangebot. Eben beschriebene Unterschiede legen nahe, dass ein

mangelndes Angebot an Lehrveranstaltungen nicht als Grund für die Befürwortung von Zugangsbeschränkungen seitens BWL- und Jus-Studierender angenommen werden kann, obwohl es sich bei diesen um so genannte Massenstudien handelt. Im Hinblick auf die TeilnehmerInnenzahl in einigen Lehrveranstaltungen ergibt sich ein ähnliches Bild: BWL- ($p < 0,05$) und Jus-Studierende ($p < 0,01$) sind hier signifikant zufriedener als Studierende der Pädagogik. Alle weiteren Vergleiche in dieser Frage weisen keine signifikanten Unterschiede auf. Und dennoch sprechen sich Pädagogik-, Geschichte- und Philosophie-Studierende eher gegen Zugangsbeschränkungen aus als BWL- und Jus-Studierende.

In den nun folgenden Abbildungen werden ausschließlich die von den BefürworterInnen (absolute und teilweise) als akzeptabel erachteten Zugangsbeschränkungen dargestellt.

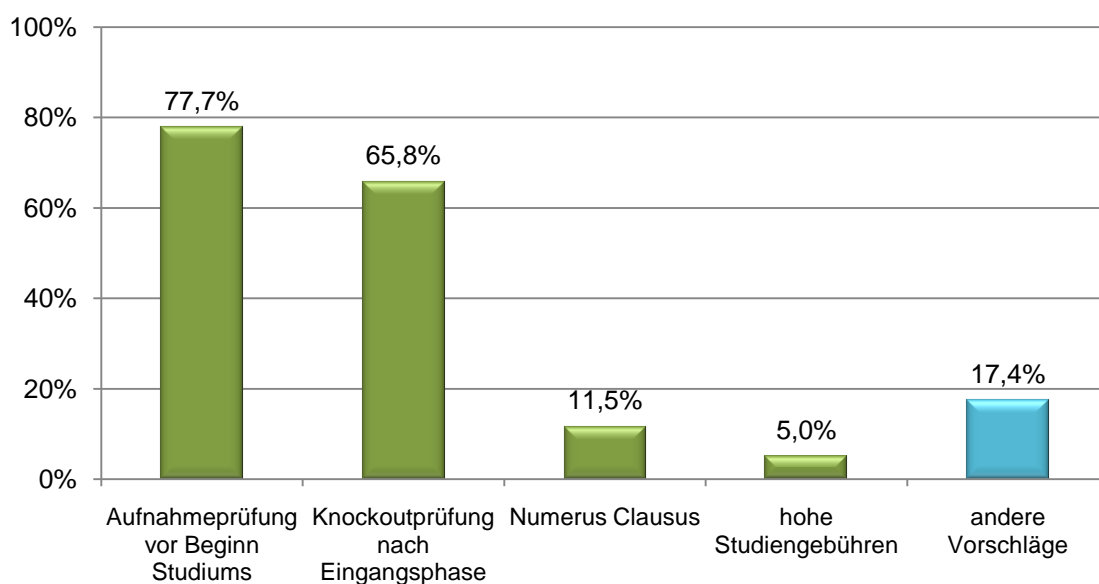


Abbildung 56: Welche Zugangsbeschränkungen werden als akzeptabel empfunden?
Mehrfachantworten möglich (N = 1.128)

Die vom überwiegenden Teil der BefürworterInnen akzeptierte Zugangsbeschränkung ist eine Aufnahmeprüfung vor Beginn des Studiums (ca. 78 %). Ferner spricht sich rund ein Drittel für eine Knockoutprüfung nach der Studieneingangsphase aus. Die geringste Zustimmung finden hingegen hohe Studiengebühren. Lassen sich nun Unterschiede zwischen teilweisen und absoluten BefürworterInnen von Zugangsbeschränkungen feststellen?

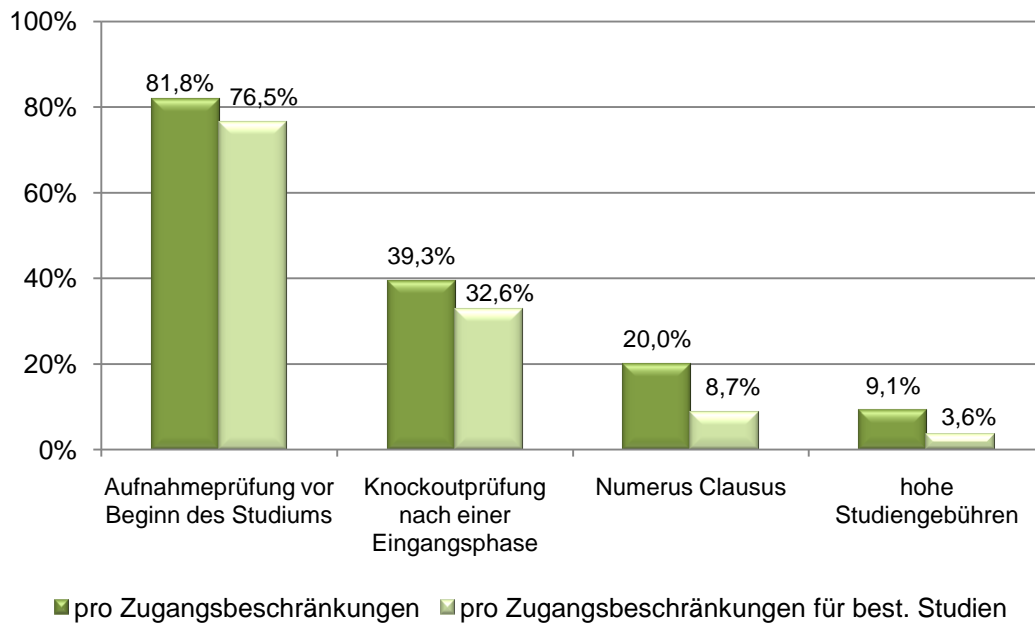


Abbildung 57: Zugangsbeschränkungs-Modi nach absoluten und partiellen BefürworterInnen
Mehrfachantworten möglich

Abbildung 57 zeigt, dass sich die teilweisen ZugangsbeschränkungsbeürworterInnen für alle ausgewählten Modi von Zugangsbeschränkungen in geringerem AusmaÙe aussprechen als die absoluten BefürworterInnen. Besonders auffällig ist der Unterschied hinsichtlich der Zugangsbeschränkung des Numerus clausus und der hohen Studiengebühren. In der kommenden Abbildung folgt nun die genauere Aufschlüsselung der anderen Vorschläge (vgl. Abb. 56) für Zugangsbeschränkungen.

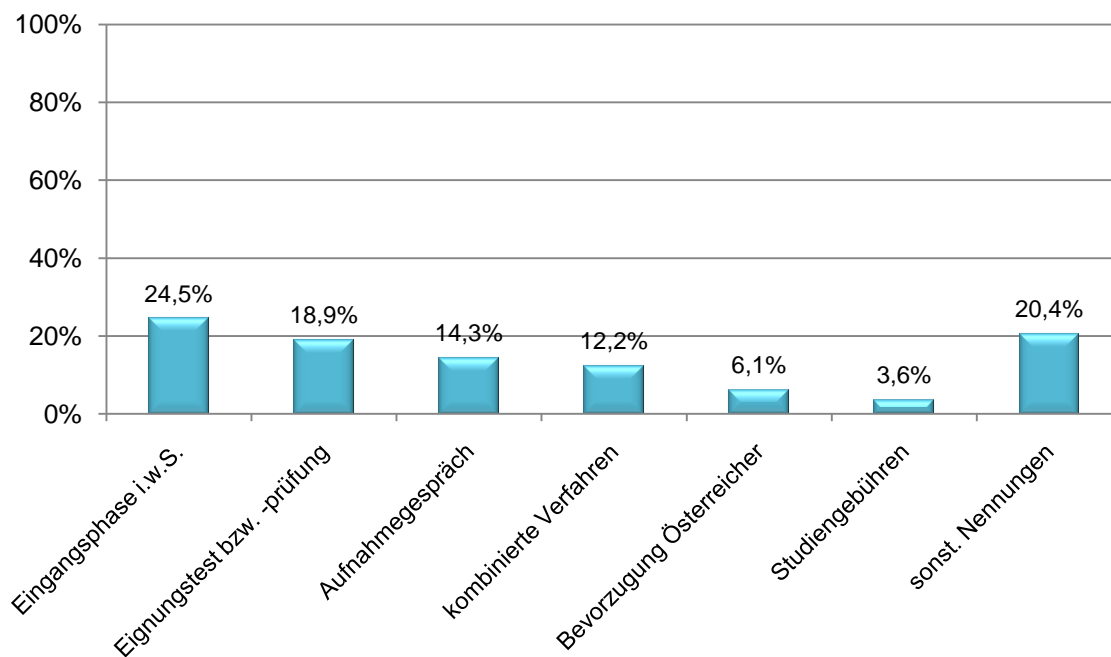


Abbildung 58: Weitere Antworten bez. der Einstellung zu Zugangsbeschränkungen
(N = 196)⁴⁸

Es wird ersichtlich, dass nicht nur hohe Studiengebühren (vgl. Abb. 56) von den Studierenden am weitaus geringsten präferiert werden, sondern diese generell kaum als Zugangsbeschränkung in Betracht gezogen werden. Weitere Vorschläge für Zugangsbeschränkungen sind beispielsweise Eingangsphasen i. w. S., die Einführung von Eignungstests und Aufnahmegesprächen. Insgesamt wurde die Möglichkeit zur Äußerung der unterschiedlichen Vorstellungen über Zugangsbeschränkungen an den Universitäten von den befragten Studierenden stark genutzt.

Die Vorstellungen über Eingangsphasen beinhalten Forderungen nach einer oder mehreren Prüfungen nach ein bis zwei Semestern des Studiums sowie die Berücksichtigung des Notendurchschnitts der erbrachten Leistungen. Dies lässt sich an folgenden exemplarisch ausgewählten Wortmeldungen (vgl. Anhang B) der Studierenden ablesen:

- „sachliche Prüfung“ nach Eingangsphase (als Gegensatz zu Knockout gemeint)“
- „Leistungserbringung nach einer Eingangsphase (mind.2 Semester)“
- „dass man 2 Semester lang Einführungskurse besucht, die jeweils mit Prüfungen ausgewertet werden. Sollten z.B.: 6 von 10 Prüfungen bestanden worden sein, dann ist derjenige oder diejenige berechtigt das Studium vorzuführen.“
- „ein Semester studieren....die besten (zb 20) kommen weiter. Nach Notenschnitt“

⁴⁸ Offene Frage!

- „Studieneingangsphase muss nach einer festgesetzten Zeit mit "humanen" Notenschnitt (3) erreicht worden sein“
- „Studieneingangsphase (bis zu 2 Sem.), verstärkte Aufklärung über Studienfach, Berufsbilder, -anforderungen und –chancen- d.h. ev. Aufdecken von falschen Vorstellungen etc.“
- „Knockout, aber nicht zu kurze Eingangsphase“

Die BefürworterInnen von Eignungstests und/oder Eignungsprüfungen argumentieren anhand der Notwendigkeit der Überprüfung der Studienmotivation, der sozialen Kompetenzen sowie des Wissensstandes. Entgegen der Annahme der Protestierenden sind sie der Auffassung, dass durch Testverfahren die Persönlichkeit, Motivation, sozialen Kompetenzen und das Studieninteresse hinreichend überprüft werden könnten.

- „Aufnahmeprüfung, aber nicht in Form einer Wissensbilanzierung, sondern Persönlichkeits- und IQ-Tests“
- „Aufnahmeprüfungen, bei denen nicht nur Fachwissen überprüft wird, sondern auch z.B. auch soziale Kompetenzen eine Rolle spielen“
- „Eignungsüberprüfung und Überprüfung der Gründe für die Studienwahl.“
- „Eignungstest. vor allem wichtig für Lehramtsstudien. Es sollte geprüft werden ob jemand die nötigen Voraussetzungen für ein Studium mitbringt. Auch für JUS, denn viele studieren es einfach, weil sie nicht wissen was sie wollen (...)“
- „eignungstest für den beruf, zB bei pädagogen“
- „Grundsätzlich finde ich eine Aufnahmeprüfung geeignet, allerdings sollte diese im Gegensatz zu den derzeit praktizierten Tests nicht auf reinem Wissen und Intelligenztests basieren, sondern eher Studienbezogene Inhalte über genau definierte Literatur ab.“
- „Prüfung der Eignung für den späteren Beruf.“
- „Beurteilung der Kompetenz durch Professoren.“
- „Erstellung eines Qualifikationsprofils zwecks Eignung für das Studium oder nicht“
- „entscheidungsgremium aus profs, höheren studenten, personen aus privatwirtschaft“

Aus letzter Wortmeldung geht zudem hervor, dass es auch Vorstellungen darüber gibt, wer über die ‚Studierfähigkeit‘ der AnwärterInnen zu entscheiden habe. Die Anteile jener Befragten, die Interessenstest und Tests über den Stoff der Sekundarstufe als Zugangsbeschränkung für geeignet halten, ist gering. Aufnahmeprüfungen hingegen wurden von deutlich mehr Befragten als sinnvoll erachtet.

- „an das Studium angepasste Interessenstest, um wirklich interessierten einen sicheren Platz zu ermöglichen“
- „Test auf wahres Interesse am Studiengebiet“

- *„eine generelle Aufnahmeprüfung unabhängig von der Studienrichtung (z.B. Logik bzw. logisches Denken, deutsche Sprachkenntnisse, Mathematik[Grundlagen])“*
- *„Leistungsüberprüfung des AHS-Stoffes in fürs Studium relevanten Fächern“*
- *„die Matura sollte (wirklich) eine Aufnahmeprüfung für die Uni sein!!!“*
- *„Aufnahmeprüfung nach ca 1 Monat Studium, die zwar verpflichtend ist, aber kein Knock-out. Sollte dafür da sein, um selber zu sehen ob man für dieses Studium geeignet ist oder nicht.“*
- *„verpflichtende Orientierungsveranstaltung und anschließend ein z.B. zweiwöchiger Vorbereitungskurs und im Anschluss eine Prüfung über den Kursinhalt als Voraussetzung zur Zulassung“*
- *„Zuerst die Möglichkeit für 1-3 Monate zu in verschiedenen Richtungen zu schnuppern (möglicherweise in den Sommerferien). Nach dieser Schnupperphase kann es Aufnahmeprüfungen geben!“*
- *„Eine Aufnahmeprüfung soll nicht eine best. Anzahl von BewerberInnen aufnehmen/ausselektieren, sondern vielmehr das Erreichen eines Mindeststandards als Aufnahmekriterium festsetzen.“*
- *„MEHRTÄGIGE Aufnahmeprüfung, um die Entscheidung nicht von einem einzigen Tag abhängig zu machen!“*

Des Weiteren erachten einige Befragte Bewerbungs- und Motivationsgespräche als geeignete Zugangsbeschränkungen bzw. -regelungen.

- *„Aufnahmegespräch über Motivation und Zukunftsvorstellungen“*
- *„-Aufnahmegespräch um Eignung zu testen, Eine Kombination aus verschiedenen Methoden, nicht nur Noten sondern auch Willigkeit und Eifer abfragen (zB. anhand von schon geleisteten Praktika (...))“*
- *„Aufnahmegespräche, ähnlich FH“*
- *„Bewerbungsgespräch“*
- *„Gespräch; ob Fähigkeiten und Interesse in jenem Bereich ausreichend sind“*
- *„Motivationsgespräch mit dem Studiengangsleiter“*
- *„Motivationsgespräch nach dem 1. Semester“*
- *„persönliche Gespräche vor einer Fachkommission“*
- *„Qualifikationsgespräche vor und während des Studiums“*
- *„Leistungserbringung vor Beginn des Studiums z.B. eine schriftliche Mitarbeit zur Studienwahl“*

Wie aus obigen Wortmeldungen ersichtlich, gibt es auch im Hinblick auf die Bewerbungsgespräche Vorstellungen darüber, wer diese durchführen und wann im Verlauf des Studiums sie stattfinden sollen. Eines der Hauptargumente gegen Bewerbungsgespräche seitens der Protestierenden war stets die Gefahr der Willkür jener, die über die Zulassung an die Universität ent-

scheiden und generell die nicht zu lösende Frage nach den Aufnahmekriterien von ‚Bewerberinnen‘. Einige Antworten beinhalteten die Kombination mehrerer unterschiedlicher Zugangsbeschränkungsverfahren:

- *„Assessment Center, Bewerbung + Motivationsschreiben + Aufnahmeprüfung“*
- *„Aufnahmegespräche, Assessment Centers, Lebenslauf (va. extracurricular activities)“*
- *„eine Kombination aus Information über die Ausbildung, schulischen Leistungstest und persönlichen Fähigkeiten“*
- *„Kombination Numerus Clausus plus einen Teil der über Aufnahme- / Knockoutprüfungen einen Studienplatz findet.“*
- *„schriftliche Begründung für die Studienwahl und über die eigene Eignung plus Eingangstest“*
- *„umfassende Bewerbungsmappe mit Motivationsschreiben und Vorstellungsgespräch“*
- *„vorstellungsgespräch, interview, motivationsschreiben“*

Die Antworten der Kategorie ‚Bevorzugung Österreicher‘ beim Hochschulzugang (vgl. Abb. 58) finden in Kapitel 5.6 Demokratie und Gleichbehandlung Eingang.

Wie in Abbildung 56 bereits ersichtlich, werden hohe Studiengebühren nur von einem geringen Anteil der befragten Studierenden gewünscht. Folgende Wortmeldungen geben einen Einblick darüber, welche Vorstellungen unter den Studierenden in puncto Studiengebühren vorliegen:

- *„Gebühren bei nicht Erreichen des geplanten Studienerfolges laut Lehrplan.“*
- *„geringe Studiengebühren halten Nicht-voll-am-Studium-Interessierte davon ab zu inskribieren“*
- *„Hohe Studiengebühren, für sehr gute Studenten bzw. Studenten aus armen Verhältnissen Begünstigungen“*
- *„Moderate Studiengebühren“*
- *„Wiedereinführung der Studiengebühren in der selben Höhe, damit das Studium nicht als ganz gratis erachtet wird, und auch etwas geleistet werden muss. (siehe VWL: Problem mit Public Access- Ressourcen)“*

In den sonstigen Vorschlägen der Studierenden finden sich beispielsweise die vermehrte Aufklärung und Informationsbereitstellung bzw. –vermittlung und diverse Numerus Clausi-Modi.

- *„Bessere Aufklärung über die einzelnen Studienrichtungen schon an den Schulen, um zu verhindern das Jemand aufgrund von falschen Vorstellungen oder Ratlosigkeit einen Studiengang auswählt der ohnehin schon überfüllt ist.“*

- „Intensive Vorbereitungs-LV mit möglichst individueller Beratung und Betreuung der Studierenden. Die Studierenden sollten einen guten Überblick über das Fach erhalten und so erkennen können, ob das Fach tatsächlich das richtige ist.“
- „vor dem Studium die zukünftigen Studenten im Rahmen einer Einführungsveranstaltung während den Sommerferien besser aufklären und vielleicht Interessenstests anbieten!“
- „Nur bei technischen Studien: Eine Art Kolloquium in den Ferien, nicht als Hürde, sondern als Möglichkeit festzustellen, ob ein bestimmtes Studium für einen geeignet ist/scheint.“
- Numerus Clausus aber NUR wenn es eine einheitliche Matura gibt“
- Numerus clausus Selektion für Master Studien“
- Kapazitäten der Unis vergrößern, dann brauchts keine ZuBeschränkungen“
- leistungsorientierte Aufnahmeverfahren für Post Graduate-Studien“

Nach dieser Auswahl an Wortmeldungen zu den Vorstellungen über Zugangsbeschränkungen wird nun der Zusammenhang zwischen den Zugangsbeschränkungseinstellungen und der Protestakzeptanz überprüft. Wie in Kapitel 2.5 ausführlich diskutiert wurde, ist eine der Hauptforderungen der Protestierenden der Verzicht auf Zugangsbeschränkungen an den Universitäten. Um zu überprüfen, ob ZugangsbeschränkungsgegnerInnen die Studierendenproteste eher befürworten als ZugangsbeschränkungsbefürworterInnen, wurde folgende Varianzanalyse angestellt.

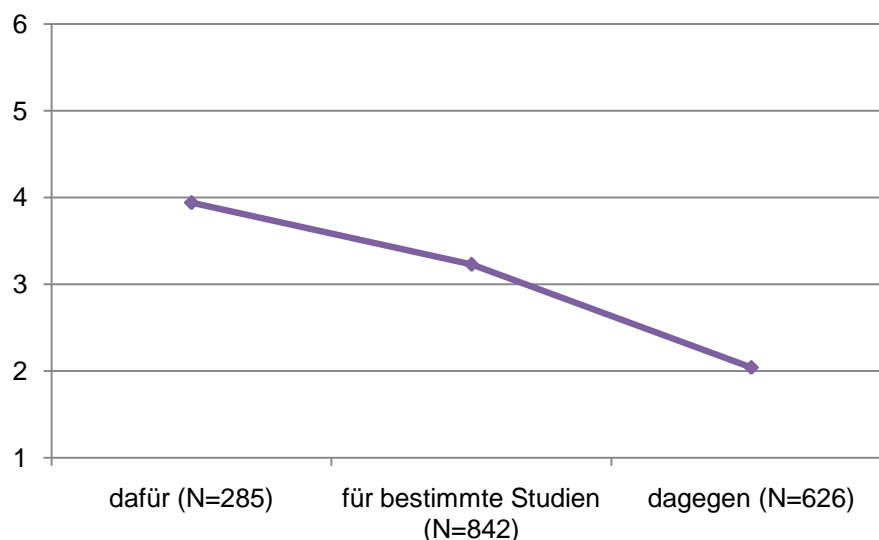


Abbildung 59: Protestakzeptanz nach Zugangsbeschränkungsbefürwortung

Das Ergebnis in obiger Abbildung zeigt, dass ZugangsbeschränkungsgegnerInnen die Proteste der Grazer Studierenden in der Tat in stärkerem Ausmaße befürworten als die teilweisen und absoluten BefürworterInnen von Zugangsbeschränkungen. Alle drei Gruppen unterscheiden sich signifikant ($p < 0,001$) voneinander.

5.5 Selbstbestimmung im Studium

In diesem Kapitel wird die Einstellung der befragten Studierenden zur Selbstbestimmung im Studium behandelt. Diese ist insofern relevant, als dem Bachelor- und Mastersystem oftmals eine Vereinheitlichung von Curricula zu Lasten der Selbstbestimmung im Studium zugeschrieben wird (vgl. Kap. 2.4).

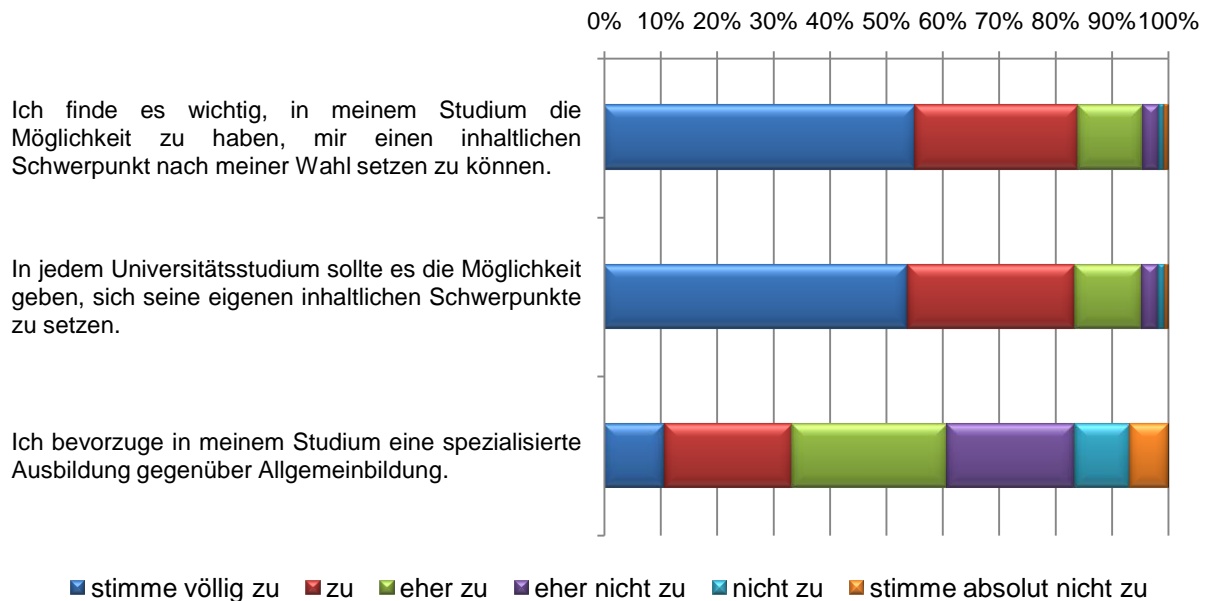


Abbildung 60: Selbstbestimmung im Studium
(N = 1.733 – 1.753)

Beinahe alle Befragten erachten die Möglichkeit als wichtig, sich inhaltliche Schwerpunkte im eigenen Studium setzen zu können. Wohingegen der Erwerb einer spezialisierten Ausbildung von einer knappen Mehrheit (60 %) der Studierenden bevorzugt wird. Betrachtet man (vgl. Tab. 21) die vorliegenden Einstellungen zum selbstbestimmten Studieren in Zusammenhang mit den in Kapitel 5.1 extrahierten Bildungsfaktoren (Berufsausbildung und Bildungsideal), so lässt sich festhalten, dass Befragte umso eher eine spezialisierte Ausbildung gegenüber einer breiten Allgemeinbildung präferieren, je höher die Ausprägung am Berufsausbildungsfaktor ist. Umgekehrt besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung im Studium und bildungsidealistischen Einstellungen. Darüber hinaus wurde in diese Analyse auch die Frage nach dem Anteil an freien Wahlfächern im Studium aufgenommen (vgl. Abb. 64). Tabelle 21 auf der nächsten Seite folgt dem Prinzip einer Multitrait-Multimethod Korrelations-Matrix (vgl. Dumenci 2000: 583-611).

Korrelationsanalyse	Berufsausbildung	Bildungsideal	Wahlfächer	Ich bevorzuge in meinem Studium ...	In jedem Universitätsstudium ...	Ich finde es wichtig, in meinem ...
Berufsausbildung	1					
Bildungsideal	0,068**	1				
Wahlfächer	0,211***	-0,228***	1			
Ich bevorzuge in meinem Studium eine spezialisierte Ausbildung gegenüber Allgemeinbildung.	0,403***	-0,169***	0,154***	1		
In jedem Universitätsstudium sollte es die Möglichkeit geben, sich seine eigenen inhaltlichen Schwerpunkte zu setzen.	-0,108***	0,278***	-0,369***	-0,065**	1	
Ich finde es wichtig, in meinem Studium die Möglichkeit zu haben, mir einen inhaltlichen Schwerpunkt nach meiner Wahl setzen zu können.	-0,081***	0,288***	-0,371***	-0,058*	0,754***	1
Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05. r nach Pearson (außer bei ‚Wahlfächer‘: r nach Spearman). N = 1.731 – 1.755 für jede Paarung.						

Tabelle 21: Zusammenhänge zwischen Selbstbestimmung im Studium und Bildungseinstellungen

Der Wunsch nach einem höheren Anteil an freien Wahlfächern im Studium korreliert gemäß obiger Tabelle positiv mit bildungsidealistischen Vorstellungen. Umgekehrt wünscht man sich einen geringeren Anteil an freien Wahlfächern, je eher man nach Berufsausbildung strebt. Wenig überraschend ist zudem, dass der Wunsch nach einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Studium mit dem Wunsch nach mehr freien Wahlfächern einhergeht.

In folgender Analyse wurden die Fragen nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung im Studium einer Varianzanalyse unterzogen um Unterschiede zwischen einzelnen Studienrichtungen aufzudecken.

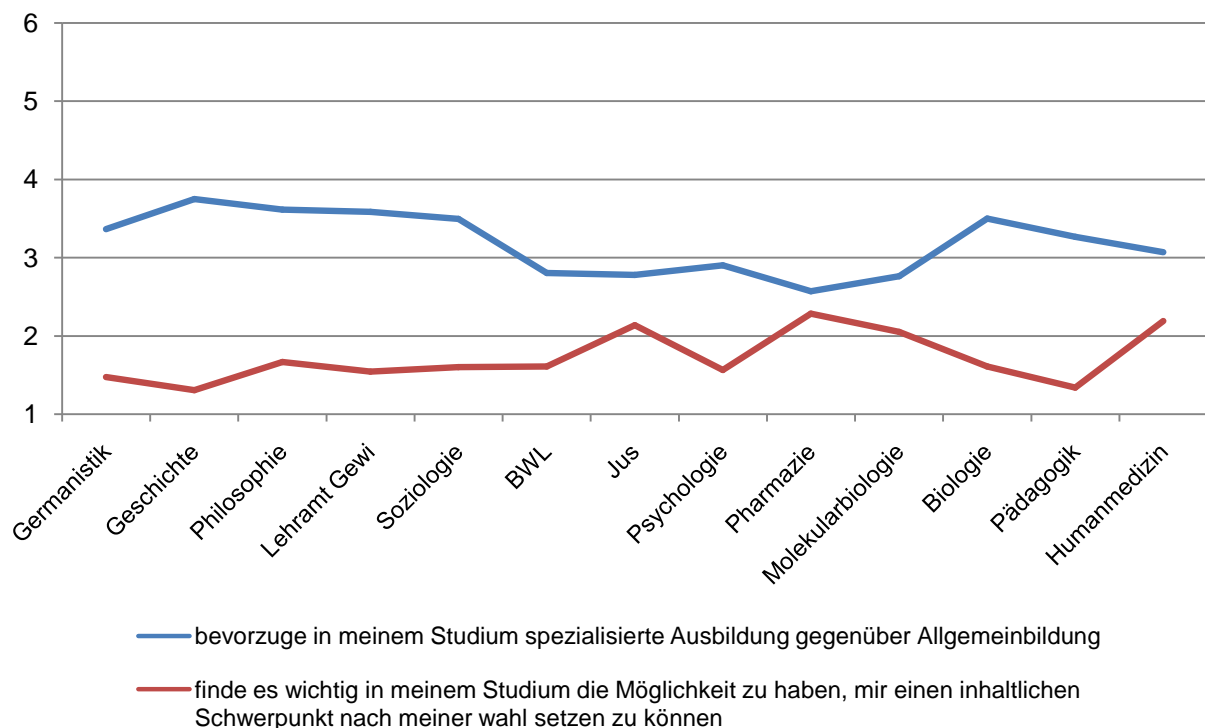


Abbildung 61: Selbstbestimmung im Studium nach Studienrichtungen

Bereits auf den ersten Blick lässt sich aus Abbildung 61 eine gewisse Symmetrie im Antwortverhalten erkennen: Bevorzugt man eher eine spezialisierte Ausbildung, so wünscht man sich zugleich nicht unbedingt die Möglichkeit einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Was den Wunsch nach spezialisierter Ausbildung angeht, so unterscheiden sich vor allem Pharmazie, Jus und BWL signifikant von den eher geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen. Studierende der Pharmazie, BWL und Jus bevorzugen also eher eine spezialisierte Ausbildung gegenüber Allgemeinbildung. Demgegenüber ist die Möglichkeit einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung für Jus-, Pharmazie- und Medizin-Studierende im Vergleich zu den meisten übrigen abgebildeten Studienrichtungen signifikant weniger wichtig. Wie sieht es nun generell an den Universitäten bzw. Fakultäten der KFU mit dem Wunsch nach der Möglichkeit zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung in allen Universitätsstudien aus? Nachfolgende Abbildungen geben darüber Auskunft.

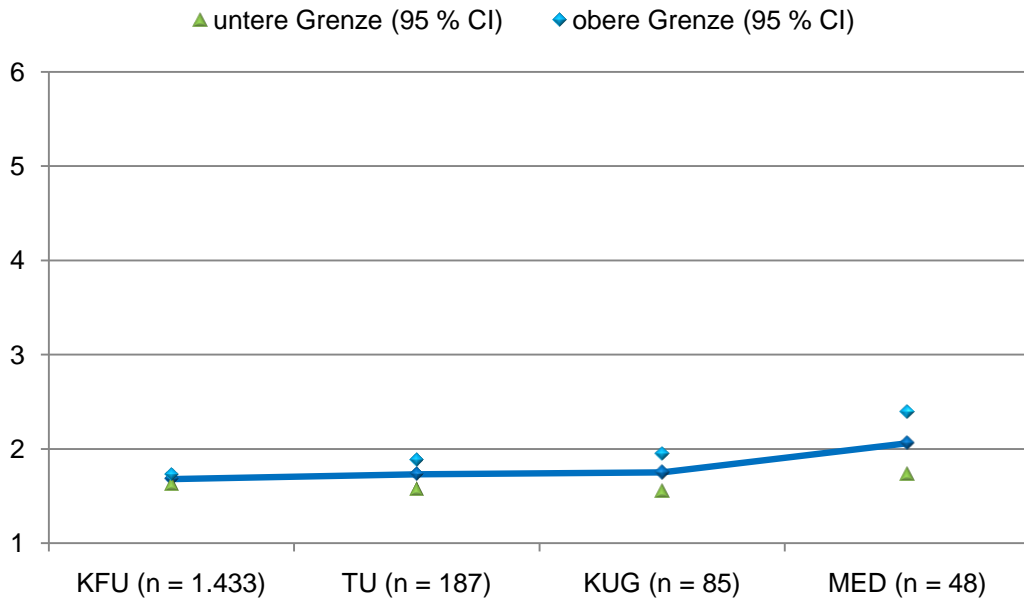


Abbildung 62: „In jedem Universitätsstudium sollte es die Möglichkeit geben, sich seine eigenen inhaltlichen Schwerpunkte zu setzen.“

Befragte der KFU, TU und KUG weisen in der Frage der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in Studien eine grundsätzlich ähnliche Einstellung auf und befürworten diese größtenteils. Einzig die Meinung der Studierenden an der MED scheint sich zumindest von jenen der KFU zu unterscheiden. Die geringe Zahl der Befragten an dieser Universität lässt jedoch keine exakten Rückschlüsse zu. Ein etwas differenzierteres Bild ergibt sich zwischen den Fakultäten der KFU. Befragte der REWI-Fakultät unterscheiden sich signifikant ($p < 0,001$. Zur NAWI-Fakultät $p < 0,05$) von den übrigen vier großen Fakultäten indem sie die inhaltliche Schwerpunktsetzung als etwas weniger wichtig erachten. Die stärkste Zustimmung kommt von Seiten der GEWI- und URBI-Studierenden. Signifikante Unterschiede bestehen dabei – abgesehen von Studierenden der REWI-Fakultät – auch zu Studierenden der NAWI-Fakultät ($p < 0,01$ bzw. $0,001$). Die Meinung der fakultätsübergreifend sowie an der theologischen Fakultät studierenden Befragten kann aufgrund der kleinen Fallzahl nicht eindeutig interpretiert werden.

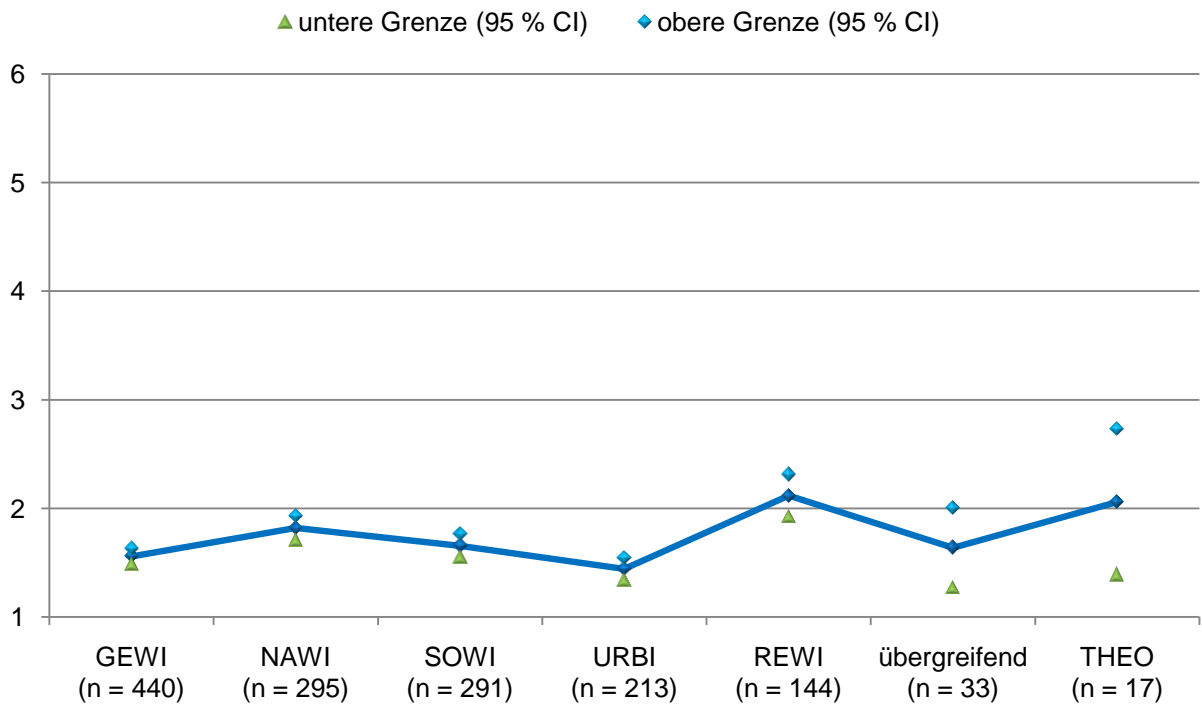


Abbildung 63: „In jedem Universitätsstudium sollte es die Möglichkeit geben, sich seine eigenen inhaltlichen Schwerpunkte zu setzen.“

Wesentlicher Bestandteil der Selbstgestaltung im Studium ist der in den jeweiligen Curricula festgeschriebene Anteil an freien Wahlfächern, der von Seiten der befragten Studierenden in unterschiedlichem Ausmaß gewünscht wird (vgl. Abb. 64).

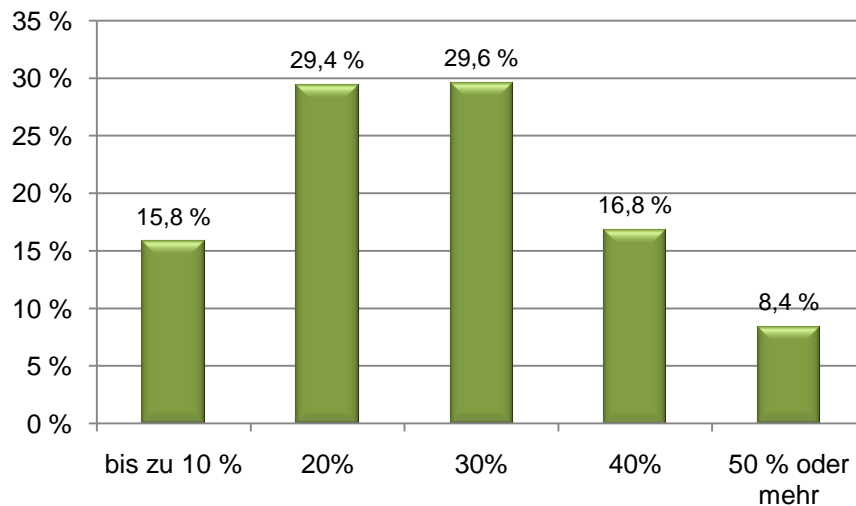


Abbildung 64: Gewünschter Anteil an freien Wahlfächern
(N = 1.755)

Knapp 60 Prozent der Befragten wünschen sich in ihrem Curriculum die Möglichkeit, rund um 20 oder 30 Prozent freie Wahlfächer absolvieren zu können. Dies entspricht für den Großteil der Curricula einer Erhöhung der bestehenden Anteile an freien Wahlfächern. Da die Anteile der

freien Wahlfächer in den jeweiligen Curricula festgeschrieben sind, lohnt sich weiters der Blick auf unterschiedliche Studienrichtungen, wiederum insbesondere auf potentielle Unterschiede zwischen sozial- und wirtschafts-, rechts-, natur- und geisteswissenschaftlichen Studien. Abbildung 65 zeigt, dass sich besonders Studierende geisteswissenschaftlicher Studien, allen voran Germanisten/Germanistinnen und Philosophen/Philosophinnen, einen höheren Anteil an freien Wahlfächern wünschen, als Befragte, die ein natur- oder rechtswissenschaftliches Studium (Pharmazie, Rechtswissenschaften, Molekularbiologie) belegen.

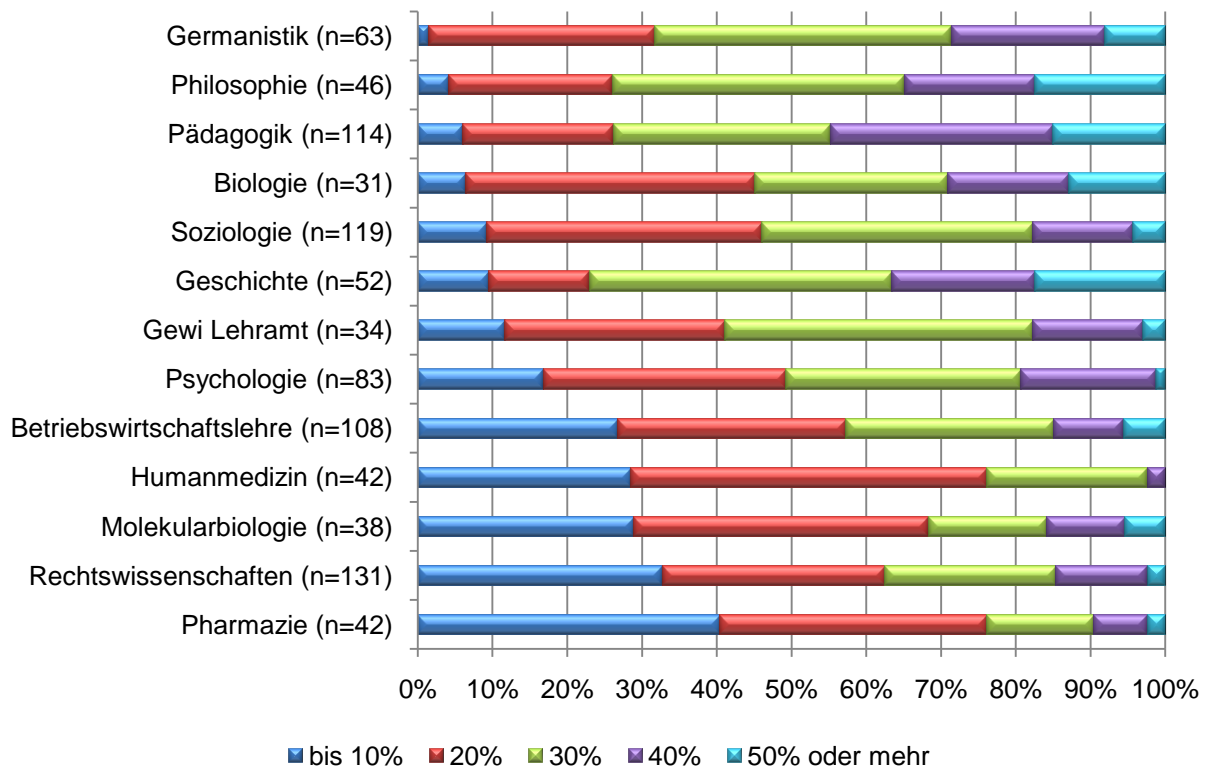


Abbildung 65: Gewünschter Anteil an freien Wahlfächern nach Studienrichtungen

5.6 Demokratie und Gleichbehandlung

In diesem Abschnitt werden drei, in der medialen Diskussion der letzten Jahre fortwährend erörterte, Problemfelder behandelt. Zum einen betreffen diese die demokratische Mitgestaltung der Universität durch die Studierenden – eine Thematik, die insbesondere seit der Einführung des neuen Universitätsgesetzes 2002, beispielsweise durch die Verringerung des Mitspracherechts Studierender im Senat, zu kontroversiellen Diskussionen anregte – sowie die Vertretung durch die Österreichische HochschülerInnen. Zum anderen rückte die Frage ausländischer Studierender an den österreichischen Universitäten in den letzten Jahren ebenfalls immer stärker ins Zentrum der öffentlichen Diskussion (vor allem auf Grund des verstärkten Zustroms deutscher Studierender, vgl. Kap. 2.3).

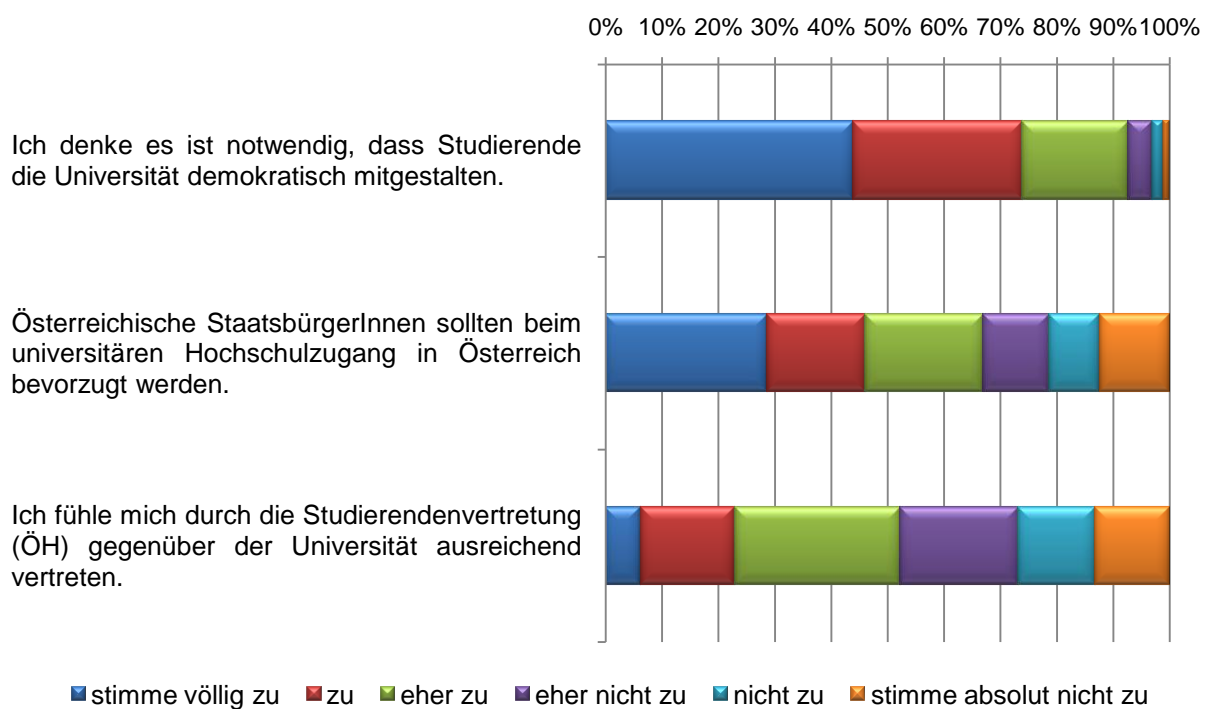


Abbildung 66: Demokratie- und Gleichbehandlung
(N = 1.573 – 1.724)

Über 90 Prozent der Befragten sehen die Notwendigkeit der demokratischen Mitgestaltung der Universität seitens Studierender. Rund zwei Drittel sprechen sich für die Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim universitären Hochschulzugang aus. Mehr als jede/r zweite Studierende fühlt sich durch die ÖH grundsätzlich ausreichend vertreten – allein fünf Prozent können dieser Aussage indes völlig zustimmen. Es bleibt allerdings anzumerken, dass auf die letzte Frage 182 befragte Studierende ‚weiß nicht‘ zur Antwort gaben. Dieser Umstand lässt sich vermutlich damit erklären, dass für viele Studierende – ev. aufgrund eines Informationsmangels – nicht nachvollziehbar ist, in welchen Bereichen die ÖH tätig ist.

Zwei der oben dargestellten Items beziehen sich auf die demokratische Mitgestaltung der Universität – diese werden in folgender Abbildung differenziert nach den vier Universitäten untersucht.

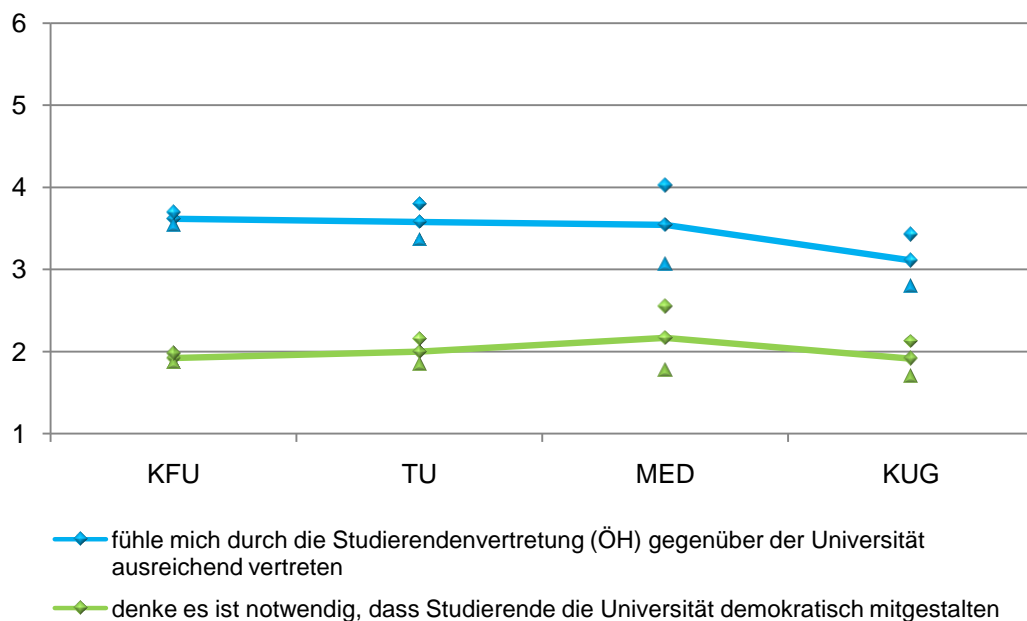


Abbildung 67: Demokratieeinstellungen nach Universitäten

Obige Abbildung verdeutlicht, dass sich in der Frage der demokratischen Mitgestaltung der Universität durch die Studierenden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Befragten der vier Universitäten ausmachen lassen. Die Studierenden stimmen größtenteils überein, dass die demokratische Mitgestaltung der Universität seitens der Studierenden notwendig ist. Ausreichend durch die ÖH vertreten fühlen sich hingegen nicht alle Befragten; die Werte von KFU, TU und MED liegen im Mittelfeld der 6-stufigen Antwortskala. Einzig die Befragten der KUG sind geringfügig zufriedener (signifikanter Unterschied zu den Befragten der KFU).

Dass ÖsterreicherInnen beim Hochschulzugang bevorzugt werden sollten, wurde ebenso in der offenen Frage zu den Zugangsbeschränkungen mehrfach erwähnt und wie folgt angegeben:

- „Arbeiter mit Matura und Österreicher zuerst!“
- „es sollten zuerst 75% der Studienplätze für ÖsterreicherInnen zur Verfügung gestellt werden“
- „mehr Beschränkungen für ausländische Studierende“
- „Österreicher bevorzugt, Österreicherquote erfüllen“
- „Österreicher haben Vorrang“
- „österreicher sollen bevorzugt werden; nicht österreicher sollten höhere Beiträge zahlen“
- „quotenregelung für Inländer/EU/Nicht-EU-Mitglieder“

- „Studenten aus dem Ausland sollten zumindest die gleichen Beschränkungen haben, wie in ihrem Heimatland, eventuell auch Studiengebühren, wenn sie die dort zahlen müssen.“
- „viel höhere Studiengebühren für ausländische (zB Numerus Clausus Flüchtlinge) Studenten“

Nachfolgend wird überprüft, ob unterschiedliche Auffassungen zur demokratischen Mitgestaltung der Universität zwischen ÖH-WählerInnen und nicht aktiv partizipierenden Kommilitonen/Kommilitoninnen vorliegen.

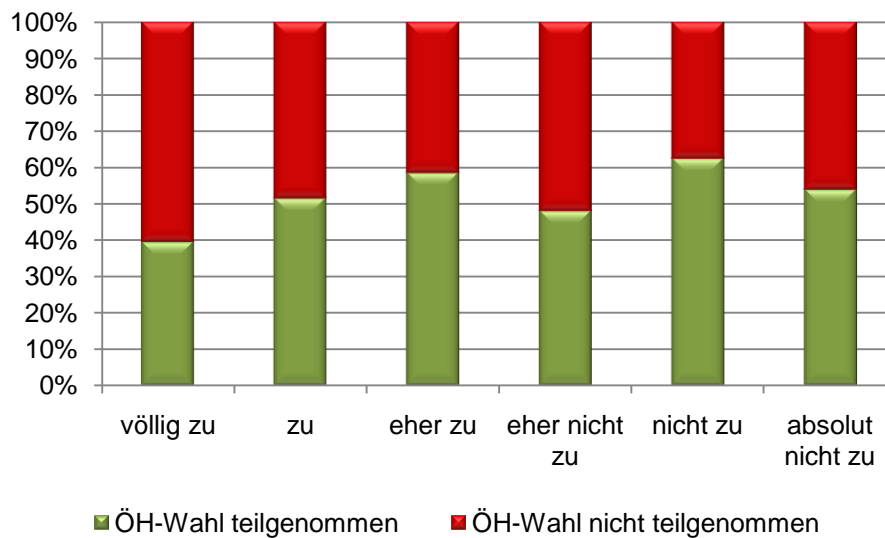


Abbildung 68: „Österreichische StaatsbürgerInnen sollten beim universitären Hochschulzugang in Österreich bevorzugt werden“ nach ÖH-WählerInnenschaft

Die Ansicht der Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim universitären Hochschulzugang wird von ÖH-WählerInnen tendenziell eher abgelehnt ($\chi^2 = 39,560$. $C = 0,151$. $p < 0,001$). Dagegen lassen sich keine Unterschiede ($\chi^2 = 2,368$. $C = 0,039$) in Hinblick auf die Empfindung durch die ÖH ausreichend vertreten zu werden, feststellen (vgl. Abb. 69).

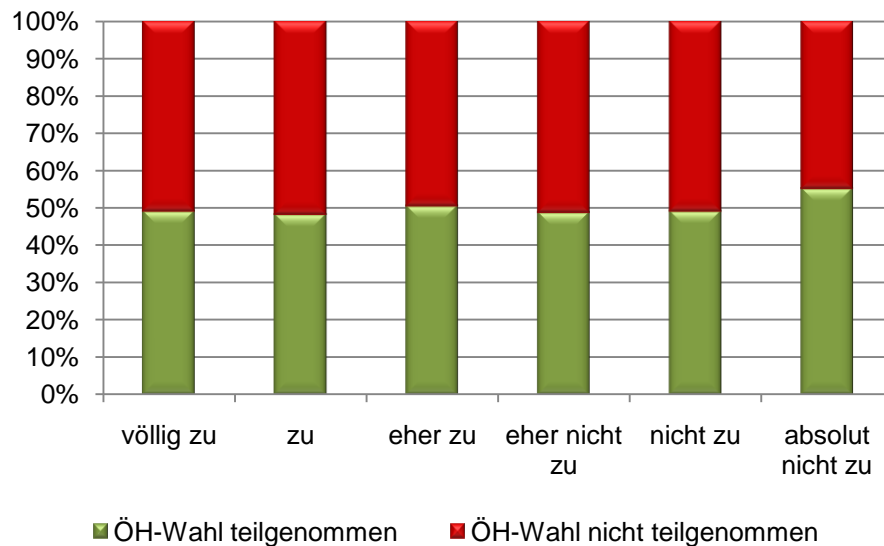


Abbildung 69: „Ich fühle mich durch die Studierendenvertretung (ÖH) gegenüber der Universität ausreichend vertreten.“ nach ÖH-WählerInnenschaft

Nachstehende Abbildung zeigt, dass ÖH-WählerInnen eher denken, dass die Notwendigkeit der Mitgestaltung an der Universität seitens Studierender besteht, als Nicht-ÖH-WählerInnen ($\chi^2 = 41,345$. $C = 0,153$. $p < 0,001$).

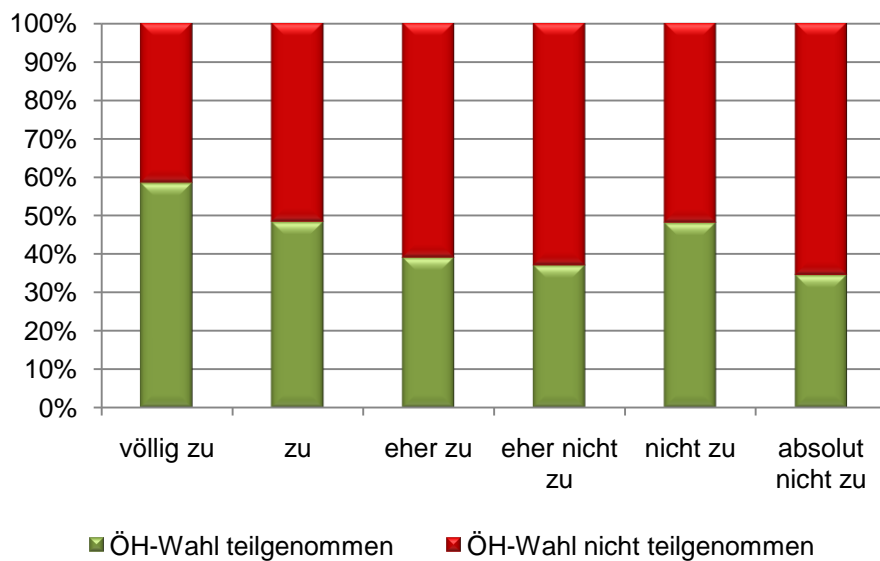


Abbildung 70: „Ich denke es ist notwendig, dass Studierende die Universität demokratisch mitgestalten.“ nach ÖH-WählerInnenschaft

Anschließend werden die bereits erläuterten Einstellungen zur demokratischen Mitgestaltung der Universität nach Parteipräferenz anhand von Mittelwertsvergleichen untersucht. Zu beachten ist dabei, dass bei der Parteipräferenz stark unterschiedliche Fallzahlen vorliegen (vgl. Abb. 25), was sich in den unterschiedlich breiten Konfidenzintervallen widerspiegelt. In der Regel gilt, je größer die Fallzahl, desto genauer die Schätzung des Parameters und desto enger das Konfidenzintervall.

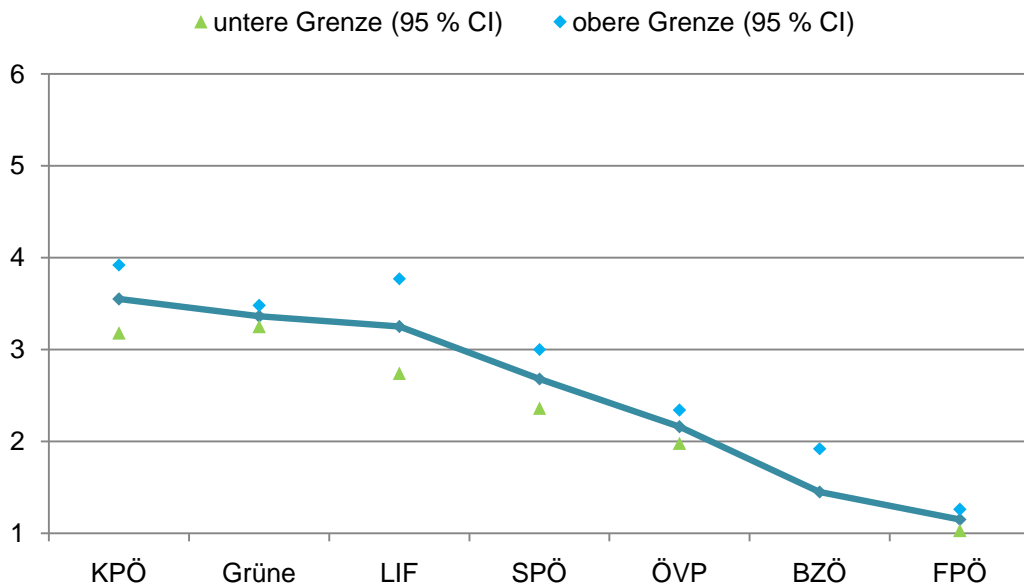


Abbildung 71: „Österreichische StaatsbürgerInnen sollten beim universitären Hochschulzugang in Österreich bevorzugt werden“, nach Parteipräferenz

Abbildung 71 zeigt, dass FPÖ-, BZÖ- und ÖVP-WählerInnen am ehesten der Auffassung sind, dass österreichische StaatsbürgerInnen beim universitären Hochschulzugang bevorzugt werden sollten, unterdessen KPÖ-, Grüne- und LIF-AnhängerInnen diese Meinung seltener teilen. SPÖ-WählerInnen stehen dieser Frage tendenziell zustimmend gegenüber, jedoch nicht im selben Ausmaß wie die erstgenannte Gruppe.

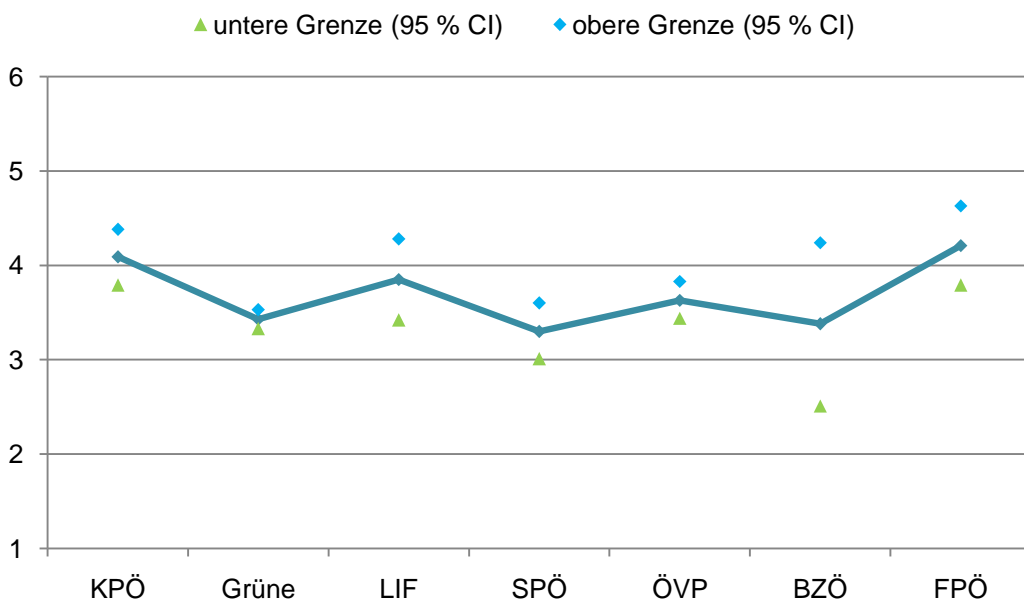


Abbildung 72: „Ich fühle mich durch die Studierendenvertretung (ÖH) gegenüber der Universität ausreichend vertreten“, nach Parteipräferenz

Aus obiger Abbildung lässt sich schließen, dass AnhängerInnen einer politischen Partei, deren zugehörige Fraktion (z. B. KPÖ ~ KSV, FPÖ ~ RFS) in den ÖH-Vertretungen unter- bzw. nicht repräsentiert ist, sich seitens der ÖH auch schlechter vertreten fühlen. Grüne-, LIF-, SPÖ-, ÖVP- und BZÖ-WählerInnen unterscheiden sich dabei nicht signifikant voneinander.

Mit Blick auf nachstehende Abbildung, lässt sich ein verstärkter Wunsch von KPÖ- und Grüne-WählerInnen nach Mitgestaltung der Universität verzeichnen, während dieser bei ÖVP- und FPÖ-AnhängerInnen nicht in demselben Ausmaß vorliegt.

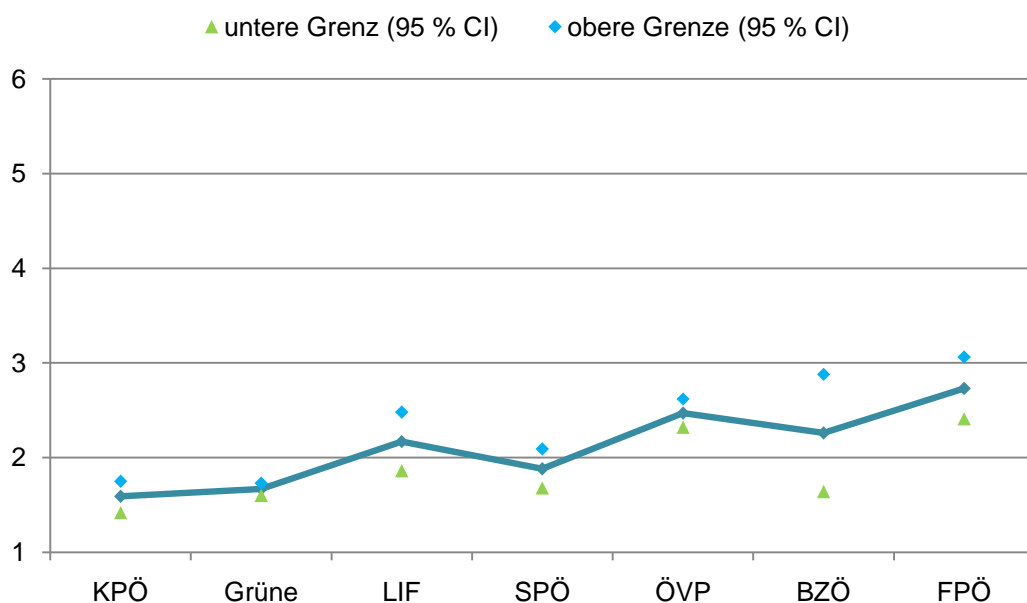


Abbildung 73: „Ich denke es ist notwendig, dass Studierende die Universität demokratisch mitgestalten“, nach Parteipräferenz

In die weiteren Analysen werden zusätzlich zur Parteipräferenz auch Alter und Geschlecht der Befragten mit einbezogen (Tab. 22). Während das Alter der Befragten keinen Einfluss auf die Einstellungen zu Demokratie und Gleichbehandlung aufweist, lässt sich in allen drei Fragen ein signifikanter Einfluss des Geschlechts nachweisen. Frauen stimmen demnach allen drei Aussagen geringfügig eher zu als Männer. Des Weiteren sprechen sich v. a. FPÖ- und ÖVP-AnhängerInnen im Vergleich zu Grüne-WählerInnen signifikant stärker für die Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim Hochschulzugang aus. Gegenteiliger Effekt lässt sich für beide Parteien in der Frage der Notwendigkeit der demokratischen Mitgestaltung der Universität diagnostizieren, was bedeutet, dass AnhängerInnen dieser Parteien eine signifikant geringere Notwendigkeit sehen als Grüne-WählerInnen.

In folgender Tabelle wurden die Grüne-WählerInnen als Referenzgruppe definiert, d. h. die Einflüsse der anderen Parteien sind in Bezug auf jene zu interpretieren.

Regression	Bevorzugung österr. StaatsbürgerInnen beim Uni-Zugang	Ausreichend vertreten durch ÖH gegenüber Uni	Notwendigkeit der demokratischen Mitgestaltung der Uni
Alter	0,036	-0,007	0,000
Geschlecht	-0,151***	-0,104***	-0,067*
Grüne	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
SPÖ	-0,116***	-0,027	0,057*
ÖVP	-0,291***	0,044	0,283***
FPÖ	-0,293***	0,110***	0,208***
BZÖ	-0,140***	-0,005	0,068**
LIF	-0,026	0,054*	0,094***
KPÖ	0,013	0,114***	-0,028
Korr. R ²	0,172	0,035	0,118
N	1.268	1.172	1.282

Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05.

Tabelle 22: Regressionsanalyse zu den Demokratieeinstellungen

Ausgehend von der Annahme, dass Demokratieeinstellungen ebenso mit der Protestakzeptanz zusammenhängen, wurde folgende Korrelationsanalyse durchgeführt:

Korrelationen Protestakzeptanz mit Demokratie-Items	Protestakzeptanz (Index)	N
Österreichische StaatsbürgerInnen sollten beim universitären Hochschulzugang in Österreich bevorzugt werden.	-0,386***	1.702
Ich fühle mich durch die Studierendenvertretung (ÖH) gegenüber der Universität ausreichend vertreten.	0,091***	1.573
Ich denke es ist notwendig, dass Studierende die Universität demokratisch mitgestalten.	0,549***	1.723

Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05. r nach Pearson

Tabelle 23: Zusammenhang von Protestakzeptanz und Demokratieeinstellungen

Tabelle 23 zeigt, dass BefürworterInnen der Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim Hochschulzugang die Studierendenproteste eher ablehnen. Kein relevanter Zusammenhang lässt sich hingegen zwischen der Protestakzeptanz und der Bewertung der ÖH-Vertretungsarbeit feststellen. Der stärkste Zusammenhang in obiger Tabelle ergibt sich zwischen Protestakzeptanz und der Frage zur demokratischen Mitgestaltung der Universität. Studierende, welche eine Notwendigkeit der demokratischen Mitgestaltung sehen, befürworten die Proteste auch stärker.

5.7 Einstellungen zur Hochschulfinanzierung

Im Brennpunkt des öffentlichen Diskurses zur Bildungsdebatte stand fortwährend die Frage nach der Finanzierung der Universitäten (vgl. Kap. 2.2). Besondere Mängel sehen Studierende sowie Universitätsbedienstete in der geringen Anzahl von Lehrveranstaltungsplätzen, zu wenigen Universitätsangestellten, mangelhafter, fehlender und veralteter Infrastruktur bzw. Ausstattung (z. B. Computer, Arbeitsräume, Bibliotheken) sowie in der zu geringen Forschungsförderung. Als Lösung für die offenkundigen Finanzierungslücken an den österreichischen Universitäten wurde primär die Einführung von Studiengebühren in den Raum gestellt. Hinter dieser Lösung standen oftmals Argumente der Ungleichverteilung der Kosten und Nutzen der universitären Ausbildung, woraus sich Ungerechtigkeiten gegenüber den Steuerzahlern/Steuerzahlerinnen ergeben würden, da sie die Finanzierung der Universitäten aufoktroziert bekämen, obwohl sie im Gegensatz zu den Studierenden keine Leistungen dieser in Anspruch nehmen (z. B. das Krankenhauspflegepersonal bezahlt der ÄrzInnenschaft die Ausbildung). Dieses Argument ist auf lange Sicht jedoch nicht stichhaltig. Es kann eindeutig nachgewiesen werden, dass der/die durchschnittliche Akademiker/in trotz doppelt so hoher Ausbildungskosten im Vergleich zu einem/r Pflichtschulabsolvent/in die Kosten seiner/ihrer Ausbildung im Verlauf der Erwerbstätigkeit schon nach 14 Jahren in Form von Steuerleistungen zurückbezahlt hat, während der/die durchschnittliche Pflichtschulabsolvent/in dazu rund 26 Jahre benötigt (vgl. OECD 2010⁴⁹). Darüber hinaus ist der Kapitalwert der Investition in einen Studienabschluss sowohl für den/die BildungsempfängerIn als auch für den Staat eindeutig positiv,⁵⁰ d. h. dass langfristig sowohl jede/r Einzelne als auch die gesamte Volkswirtschaft einen finanziellen Nutzen davon tragen.

Im Folgenden werden die Einstellungen der Befragten zur Hochschulfinanzierung dargestellt. Abbildung 74 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten der Auffassung ist, dass die Finanzierung der Universitäten Aufgabe des Staates ist. Zudem vertreten beinahe 90 Prozent der Studierenden die Meinung, dass die staatlichen Ausgaben derzeit nicht ausreichend sind. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Bildung von den Studierenden als öffentliches Gut und nicht als Individualgut angesehen wird. Hingegen spricht sich eine knappe Mehrheit der Befragten gegen die Finanzierung der Universitäten durch Studiengebühren aus. Noch größer ist die Ablehnung gegenüber Studienkrediten (womit beispielsweise Studiengebühren entrichtet werden könnten) als Finanzierungsmöglichkeit für Studierende.

⁴⁹ Vgl. http://www.oecd.org/document/8/0,3343,de_34968570_34968855_39283656_1_1_1_1,00.html, letzter Zugriff 11. 11. 2010.

⁵⁰ Vgl. Herrnböck, Julia: Akademiker: Österreich auf Niveau Brasiliens, in: Der Standard, 8.9.2010, S. 2.

In der Frage der Studienkredite gaben mehr als 140 befragte Studierende ‚weiß nicht‘ zur Antwort. Dieser Umstand lässt sich zum einen damit erklären, dass den Studierenden die speziellen Konditionen einer Studienkreditfinanzierung vermutlich nicht bekannt sind, zum anderen könnte dies aber auch darauf zurückgeführt werden, dass dieses Finanzierungsmodell von den Studierenden schlichtweg noch gar nicht in Betracht gezogen und somit bedacht wurde. Letzteres lässt sich auch damit erklären, dass sich die Hochschul- und Hochschulfinanzierungsdiskussion in Österreich stark auf Studiengebühren und Zugangsbeschränkungen und nicht unbedingt auf Studienkredite konzentriert.

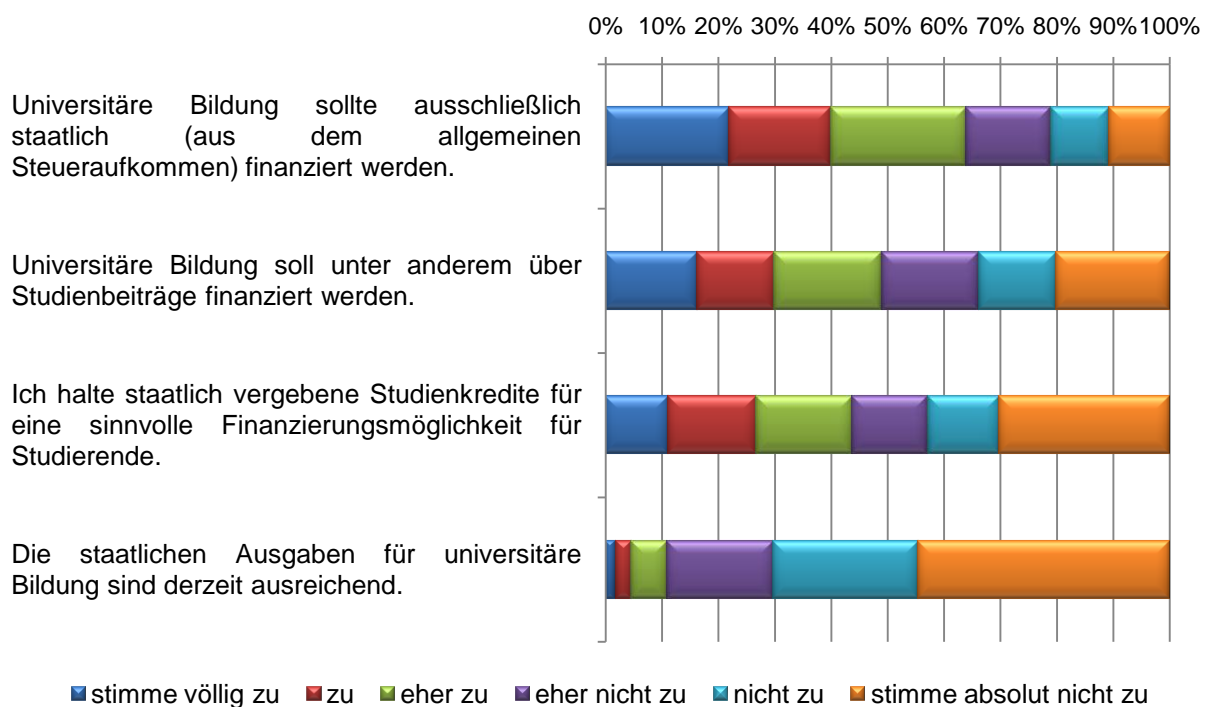


Abbildung 74: Einstellungen zur Finanzierung der Universitäten
(N = 1.611 – 1.718)

Anschließend werden eben erläuterte Einstellungen zur Finanzierung der Universitäten nach Parteipräferenz untersucht.

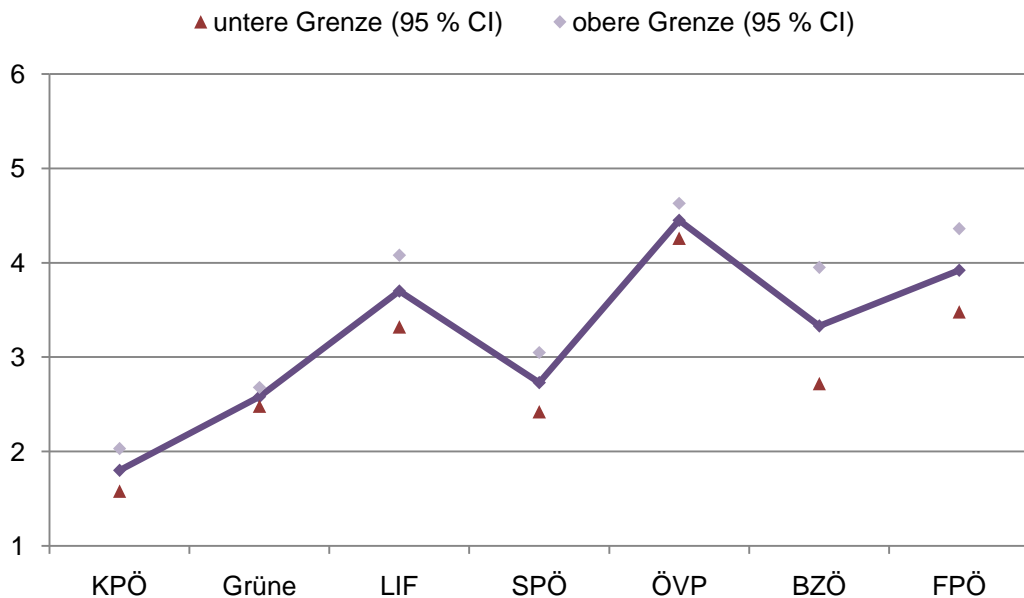


Abbildung 75: „Universitäre Bildung sollte ausschließlich staatlich (aus dem allgemeinen Steueraufkommen) finanziert werden“, nach Parteipräferenz

Wie aus obiger Abbildung ersichtlich, sprechen sich insbesondere AnhängerInnen der KPÖ, Grünen und SPÖ für die staatliche Finanzierung der Universitäten aus. Eine konträre Ansicht vertreten WählerInnen der ÖVP, FPÖ und des LIF. Eine genaue Einschätzung der Einstellung der BZÖ-WählerInnen ist auf Grund des breiten Konfidenzintervalles nicht zulässig.

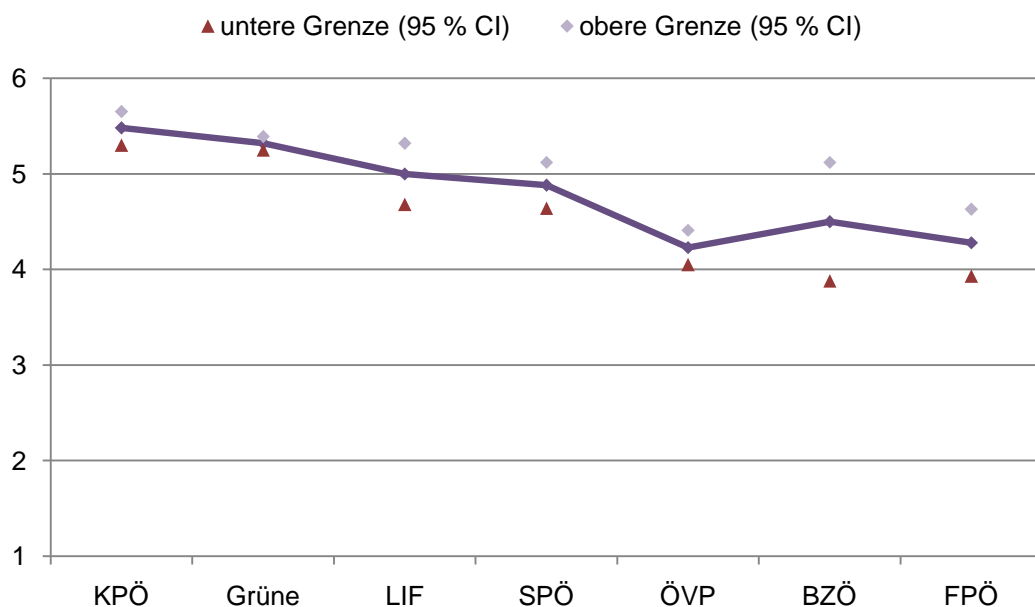


Abbildung 76: „Die staatlichen Ausgaben für universitäre Bildung sind derzeit ausreichend“, nach Parteipräferenz

Die Befragten sind sich über die Parteigrenzen hinweg in dieser Frage grundlegend insofern einig, als die staatlichen Ausgaben als zu gering erachtet werden. Geringfügige Unterschiede gibt

es allerdings zwischen KPÖ-, LIF-, SPÖ- und Grüne-WählerInnen einerseits und ÖVP- und FPÖ-AnhängerInnen (die sich nicht signifikant voneinander unterscheiden) andererseits. Eine genaue Einschätzung der Einstellung der BZÖ-WählerInnen ist wiederum auf Grund des breiten Konfidenzintervalles nicht zulässig.

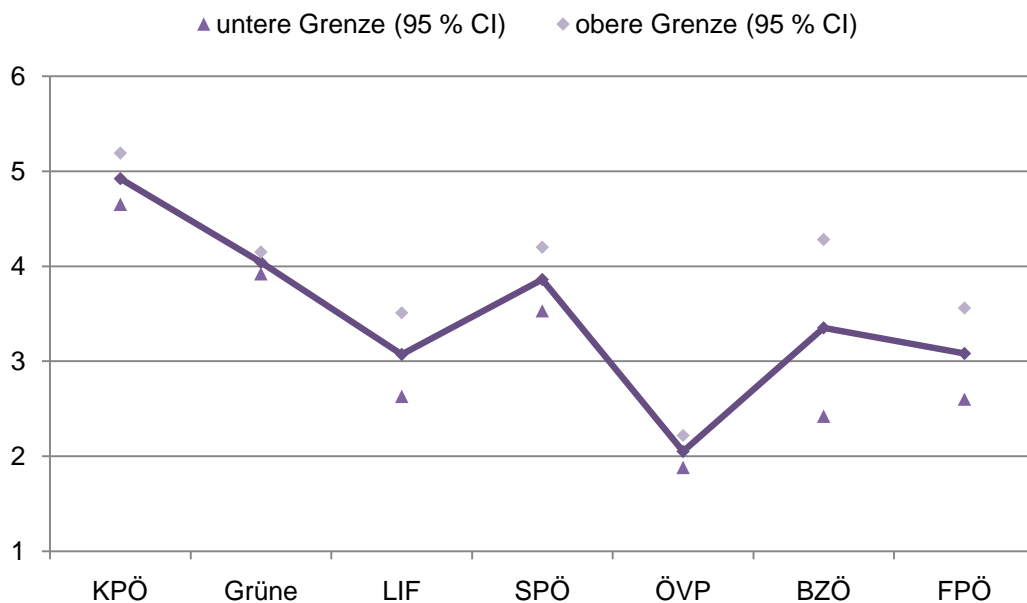


Abbildung 77: „Universitäre Bildung soll unter anderem über Studienbeiträge finanziert werden“ nach, Parteipräferenz

In der Frage der Hochschulfinanzierung durch Studienbeiträge gehen die Auffassungen der Partei AnhängerInnen, vergleichsweise zu den anderen beiden Einstellungen zur Finanzierung, am weitesten auseinander. Aus obiger Abbildung ist erkennbar, dass wiederum KPÖ- und ÖVP-WählerInnen (vgl. Abb. 75) die konträrtesten Auffassungen (unterschiedlich zu AnhängerInnen aller anderen Parteien) vertreten, jedoch in umgekehrter Weise. Daneben lassen sich zwei Gruppen feststellen: WählerInnen der Grünen bzw. SPÖ einerseits, welche Studienbeiträge häufiger ablehnen als LIF- und FPÖ-SympathisantInnen andererseits. Wiederum ist eine genaue Einschätzung der Einstellung der BZÖ-WählerInnen auf Grund des breiten Konfidenzintervalles nicht zulässig.

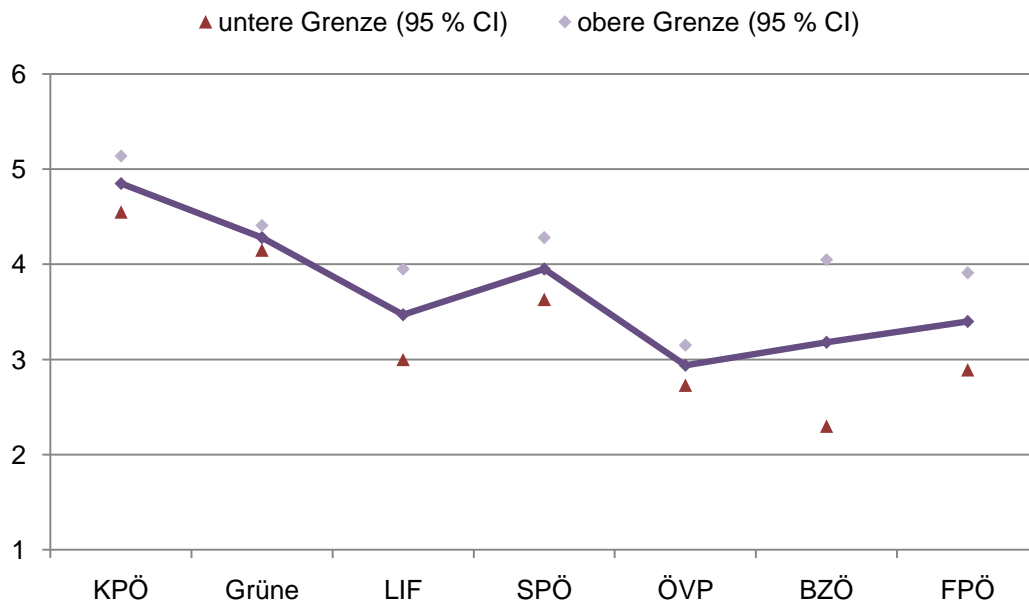


Abbildung 78: „Ich halte staatlich vergebene Studienkredite für eine sinnvolle Finanzierungsmöglichkeit für Studierende“, nach Parteipräferenz

Zuvor festgestellte unterschiedliche Auffassungen nach Parteipräferenz lassen sich ebenso hinsichtlich der Finanzierung über Studienkredite in beinahe gleichem Ausmaße wiederfinden. D. h., GegnerInnen von Studiengebühren lehnen auch Studienkredite als Finanzierungsmöglichkeit eher ab, wohingegen BefürworterInnen der Studiengebühren sich auch häufiger für Studienkredite aussprechen. Im Unterschied zu Abbildung 77 lässt sich allerdings feststellen, dass die befragten ÖVP-AnhängerInnen die Finanzierung über Studienkredite nicht signifikant stärker befürworten als LIF-, BZÖ- und FPÖ-WählerInnen.

Um in der weiteren Analyse zu erschließen, ob eben beschriebene unterschiedliche Auffassungen nach Parteipräferenz hinsichtlich der Hochschulfinanzierung auch nach Berücksichtigung von Alter und Geschlecht der Befragten vorliegen, wurde folgende Regressionsanalyse durchgeführt. In folgender Tabelle wurden die Grüne-WählerInnen als Referenzgruppe definiert, d. h. die Einflüsse der anderen Parteien sind in Bezug auf jene zu interpretieren.

Regression	Staatliche Finanzierung univ. Bildung	Staatliche Ausgaben ausreichend	Finanzierung über Studienbeiträge	Studienkredite für Studierende
Alter	-0,048*	0,031	0,007	-0,004
Geschlecht	0,072**	-0,089***	-0,045	0,015
Grüne	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
SPÖ	0,029	-0,107***	-0,028	-0,052
ÖVP	0,452***	-0,362***	-0,445***	-0,290***
FPÖ	0,184***	-0,197***	-0,122***	-0,107***
BZÖ	0,055*	-0,078**	-0,049*	-0,074**
LIF	0,152***	-0,063*	-0,120***	-0,096***
KPÖ	-0,121***	0,024	0,132***	0,088**
Korr. R ²	0,255	0,152	0,232	0,104
N	1.268	1.258	1.272	1.206

Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05.

Tabelle 24: Regressionsanalyse zu den Finanzierungseinstellungen

Auch nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter der befragten Studierenden zeigt sich, dass die Standpunkte zur Finanzierung der Universitäten in der Tat auf deren politische Einstellung zurückzuführen sind. Besonders auffällig sind hier die Anschauungen der ÖVP-WählerInnen (im Vergleich zu den AnhängerInnen der Grünen), nämlich die viel stärkere Ablehnung der staatlichen Finanzierung, einhergehend mit der Zufriedenheit mit den derzeitigen staatlichen Ausgaben sowie der vermehrten Befürwortung von Studiengebühren und Studienkrediten.

Aus den vier Items zur Finanzierung wurde schließlich ein Index gebildet, der für weitere Analysen herangezogen wurde.

Finanzierungsfaktor	Faktorladungen
Universitäre Bildung soll unter anderem über Studienbeiträge finanziert werden.	0,887
Universitäre Bildung sollte ausschließlich staatlich (aus dem allgemeinen Steueraufkommen) finanziert werden.	-0,862
Ich halte staatlich vergebene Studienkredite für eine sinnvolle Finanzierungsmöglichkeit für Studierende.	0,719
Die staatlichen Ausgaben für universitäre Bildung sind derzeit ausreichend.	0,598

Tabelle 25: Faktorladungen (Finanzierungsfaktor)

Obige Tabelle stellt das Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Extraktion aller Faktoren mit einem Eigenwert > 1 (Kaiser-Kriterium) dar. Der KMO-Wert liegt bei 0,708, die erklärte Varianz des einen extrahierten Faktors beträgt 60,08 Prozent. Diese Daten weisen ebenso wie Cronbachs- α (vgl. Tab. 26) auf einen reliablen eindimensionalen Faktor hin. Für die Bildung des in einigen nachfolgenden Analysen einbezogenen Index wurden gemäß oben abgebildeter Faktorladungen die Items „*Universitäre Bildung soll unter anderem über Studienbeiträge finanziert werden*“, „*Ich halte staatlich vergebene Studienkredite für eine sinnvolle Finanzierungsmöglichkeit für Studierende*“ und „*Die staatlichen Ausgaben für universitäre Bildung sind derzeit ausreichend*“, umkodiert. In nachfolgender Tabelle finden sich die relevanten Parameter.

Index	Cronbachs- α	MW	Stdabw.	Schiefe	N
Finanzierung	0,774	2,89	1,230	0,261	1.750
Je niedriger der Wert des Index (von 1 – 6) desto stärker ist der Wunsch nach staatlicher Finanzierung der Universitäten. Je höher der Wert des Index, desto stärker wird private Finanzierung bevorzugt.					

Tabelle 26: Deskriptive Darstellung Finanzierungsindex

Obige Kennwerte (insbesondere Schiefe) lassen auf eine annähernde Normalverteilung schließen. Zwischen den vier Grazer Universitäten lassen sich bei diesem Index keine statistisch signifikanten Unterschiede festmachen (vgl. Abb. 79). Der ‚wahre‘ Wert der befragten Studierenden der MED kann aufgrund der geringen Fallzahl (was mit einem breiteren Konfidenzintervall einhergeht) nicht eindeutig festgemacht werden.

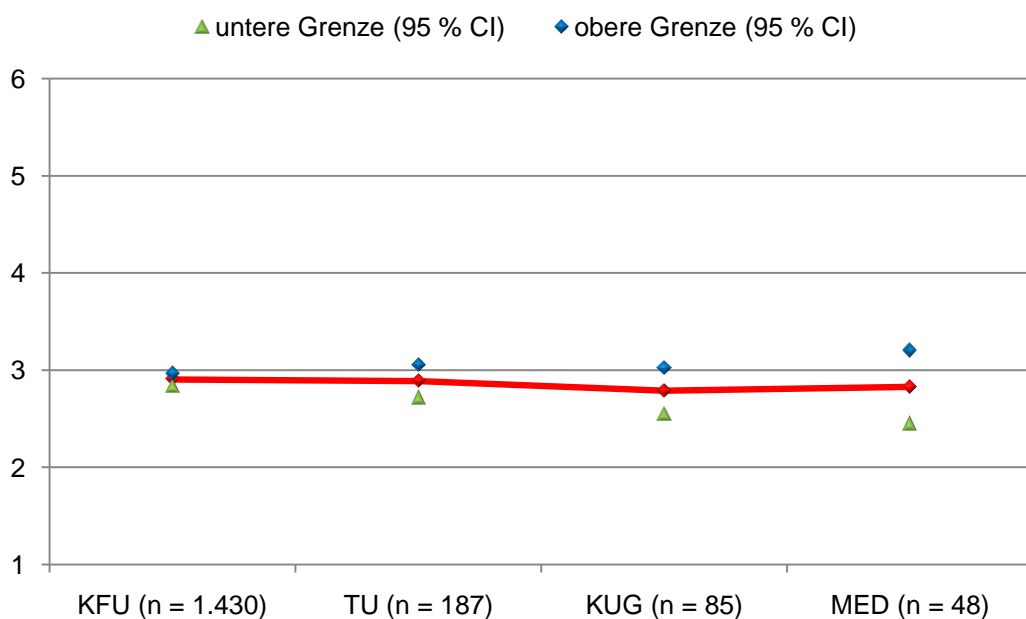


Abbildung 79: Finanzierungsindex nach Universitäten

Unter den Studierenden der einzelnen Fakultäten der KFU befürworten jene der GEWI- und der URBI-Fakultät eine staatliche Finanzierung am stärksten (vgl. nachstehende Abb.). Befragte der REWI-Fakultät befinden sich gesamtheitlich betrachtet im Mittelfeld zwischen staatlicher und privater Finanzierung, wobei im direkten Fakultätenvergleich die Befürwortung privater Finanzierung an dieser Fakultät am stärksten ausgeprägt ist.

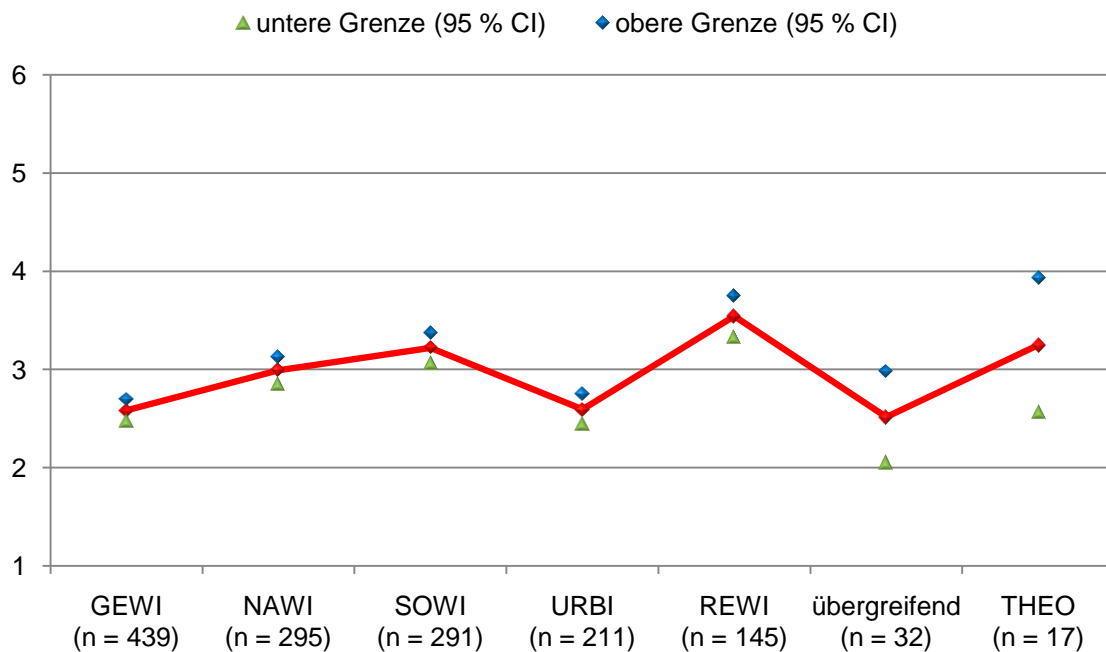


Abbildung 80: Finanzierungsindex nach Fakultäten der KFU

In weiterer Folge wurden die drei Gruppen ‚absolute ZugangsbeschränkungsbeürworterInnen‘ – ‚teilweise ZugangsbeschränkungsbeürworterInnen‘ – ‚ZugangsbeschränkungsgegnerInnen‘ anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Hochschulfinanzierung untersucht.

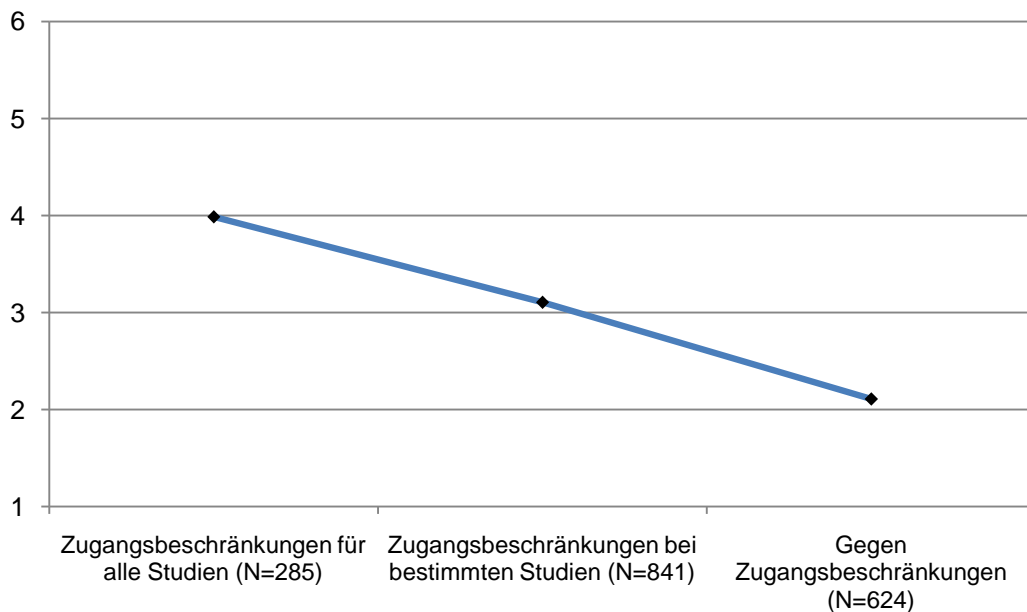


Abbildung 81: Finanzierungsindex nach Zugangsbeschränkungseinstellungen

Abbildung 81 zeigt, dass zwischen den Einstellungen zur Hochschulfinanzierung und zu den Zugangsbeschränkungen ein Zusammenhang vorliegt: Zugangsbeschränkungsbeschränkungs-befürworterInnen sprechen sich eher für die private Finanzierung der Universitäten bzw. des eigenen Studiums, d. h. für die Finanzierung über Studienkredite und Studiengebühren, aus. GegnerInnen von Zugangsbeschränkungen hingegen sind eher für die staatliche Finanzierung der Universitäten. Sämtliche Unterschiede zwischen diesen drei Gruppen sind signifikant ($p < 0,001$).

Wie bereits in den vorigen Analysen soll wiederum anhand von Varianzanalysen überprüft werden, inwieweit die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung von der Studienrichtung bzw. der Parteipräferenz sowie der sozialen Lage der Befragten (Prüfung mittels Regressionsanalyse) abhängen. Nachstehende Abbildung veranschaulicht das Ergebnis einer Kovarianzanalyse (analog zu Abb. 42 in Kap. 5.2 bzw. Abb. 54 in Kap. 5.4) mittels welcher der Effekt der Bildungseinstellungen (Bildungsideal und Berufsausbildung, vgl. Kap. 5.1) eliminiert wurde. Sowohl Studienrichtung ($p < 0,001$) als auch Bildungseinstellungen ($p < 0,001$) weisen einen signifikanten Effekt auf die Finanzierungseinstellungen der Befragten auf.

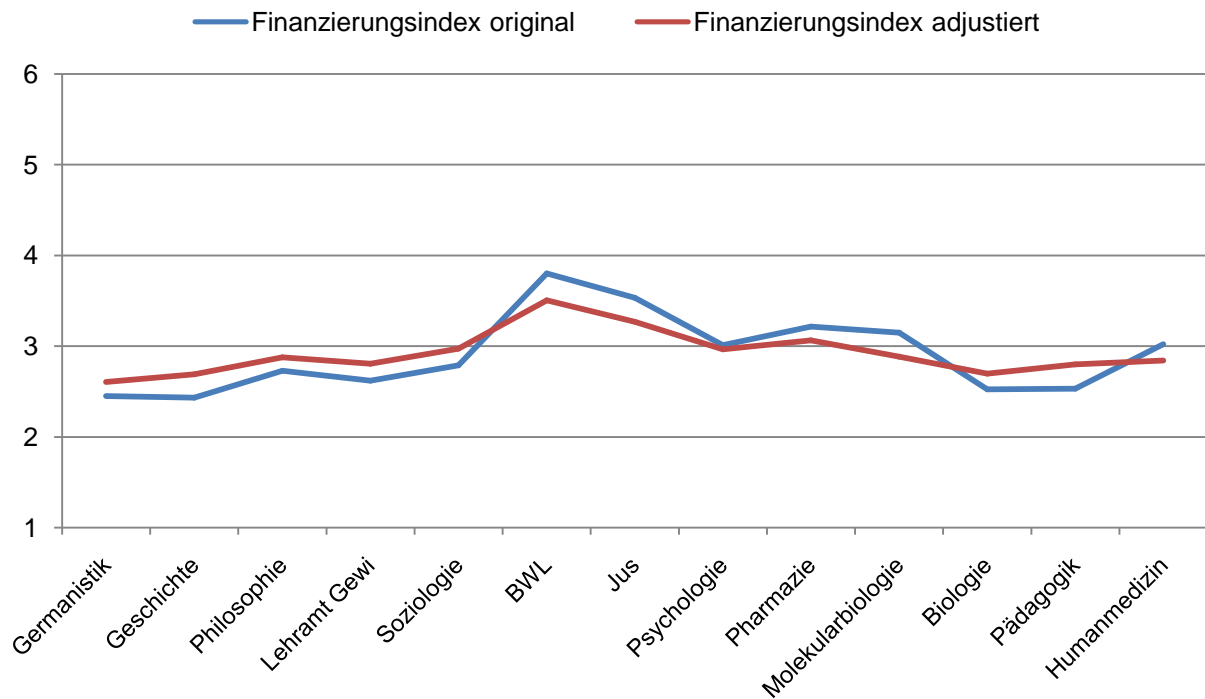


Abbildung 82: Finanzierungseinstellungen nach Studienrichtungen, kontrolliert nach Bildungseinstellungen

Abbildung 82 veranschaulicht, dass zwischen befragten BWL- und Jus-Studierenden einerseits und den angeführten Studien Germanistik, Geschichte, Philosophie, Lehramt, Soziologie sowie der Biologie und Pädagogik signifikante Unterschiede (mind. $p < 0,01$) hinsichtlich der Einstellungen zur Finanzierung der Universitäten vorliegen (vgl. Originalwerte, blaue Linie). Dies bedeutet, dass sich Studierende der BWL und Jus unter den abgebildeten Studienrichtungen am stärksten für die Finanzierung der Universitäten bzw. des eigenen Studiums über Studienkredite und –beiträge aussprechen. Studierende der Pharmazie und Molekularbiologie unterscheiden sich in ihrer Einstellung zur Hochschulfinanzierung hingegen nicht signifikant von den beiden RESOWI-Studien. Nach Elimination des Effekts der Bildungseinstellungen zeigt sich auch hier wieder (vgl. dazu auch Abb. 42 u. 54) eine Tendenz zur Annäherung der Einstellungswerte zwischen den Studienrichtungen (adjustierte Werte). Somit haben auch in Fragen der privaten vs. staatlichen Finanzierung von Universitäten die grundlegenden Erwartungen an eine universitäre Bildung einen gewissen Einfluss auf die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung.

An dieser Stelle soll nun analog zu Abbildung 55 in Kap. 5.4 speziell die Einstellung zur Finanzierung der Universitäten über Studienbeiträge herausgegriffen und auf Unterschiede zwischen den fünf ausgewählten Studienrichtungen hin überprüft werden. Besonderes Augenmerk liegt in dieser Analyse darauf herauszufinden, ob sich die ‚Nebeneffekte‘ von Massenstudien – also in diesem Fall überfüllte Hörsäle bzw. beschränktes Lehrveranstaltungsangebot – auf die Einstellungen hinsichtlich privater vs. staatlicher Finanzierung auswirken.

Korrelationsanalyse	Finanzierung univ. Bildung u. a. über Studienbeiträge		N
	ausreichendes LV-Angebot	Teilnehmerzahl einiger LV	
	im eigenen Studium	im eigenen Studium zu hoch	
Jus	0,349***	-0,207*	131/129
Pädagogik	-0,010	0,047	107/108
BWL	0,293**	-0,283**	107/106
Geschichte	0,356*	-0,273	50/50
Philosophie	0,255	-0,123	44/43
Gesamte Stichprobe	0,253***	-0,150***	1.702/1.701

Signifikanz: *** = $p < 0,001$. ** = $p < 0,01$. * = $p < 0,05$. r nach Pearson.

Tabelle 27: Zusammenhang von Finanzierung univ. Bildung über Studienbeiträge und Lehrveranstaltungsangebot bzw. -kapazität

Obige Tabelle zeigt, je eher Befragte das Lehrveranstaltungsangebot als ausreichend erachten, desto eher sprechen sie sich auch für Studienbeiträge aus. Umgekehrt sind Befragte, die die TeilnehmerInnenzahl in Lehrveranstaltungen als zu hoch empfinden, eher gegen Studiengebühren. Eine Ausnahme stellen in beiden Fällen die Angaben der Pädagogik-Studierenden dar. Hier lässt sich kein Zusammenhang nachweisen.

In weiterer Folge galt es – wiederum anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse – zu überprüfen, inwieweit die Parteipräferenz der befragten Studierenden einen Einfluss auf die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung ausübt. Aus nachstehender Abbildung wird ersichtlich, dass sich sowohl KPÖ- ($p < 0,001$) als auch ÖVP-WählerInnen ($p < 0,05$) in der Frage der Hochschulfinanzierung signifikant von allen anderen politischen Parteien unterscheiden. Wiederum ist eine genaue Einschätzung der Einstellung der BZÖ-WählerInnen auf Grund des breiten Konfidenzintervalles nicht zulässig.

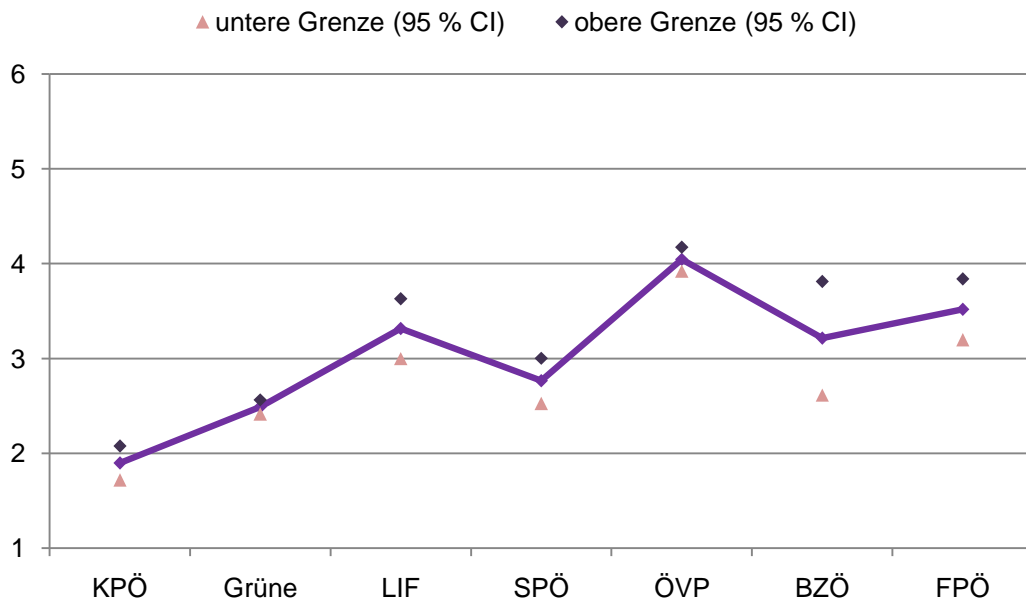


Abbildung 83: Finanzierungseinstellungen nach Parteipräferenz

Inwieweit hängen nun die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung mit den in Kap. 5.6 behandelten Einstellungen zur Demokratie zusammen? Zur Beantwortung dieser Frage wurde folgendes lineares Regressionsmodell berechnet.

Regressionsanalyse	Hochschulfinanzierung
Österreichische StaatsbürgerInnen sollten beim universitären Hochschulzugang in Österreich bevorzugen.	-0,226***
Ich denke es ist notwendig, dass Studierende die Universität demokratisch mitgestalten.	0,303***
Korr. R ²	0,238
Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05.	N = 1.670

Tabelle 28: Einfluss von Demokratieeinstellungen auf die Hochschulfinanzierung

Tabelle 28 zeigt, je eher Befragte die Universität demokratisch mitgestalten wollen, desto eher sprechen sie sich für die staatliche Finanzierung der Universitäten aus. Finanzierung über Studienkredite und –beiträge hingegen wird von jenen eher präferiert, die sich für eine Bevorzugung österreichischer StaatsbürgerInnen beim Hochschulzugang aussprechen.

Schließlich liegt insbesondere im Fall der Hochschulfinanzierung die Vermutung nahe, dass Unterschiede zwischen Beihilfen- und Nicht-BeihilfenbezieherInnen oder zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen vorliegen. In anderen Worten stellt sich die Frage, ob die private sozial-ökonomische Situation der Studierenden einen Einfluss auf die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung ausübt. Entgegen vorangegangener Annahme konnte anhand eines Regressions-

modells herausgefunden werden, dass die soziale Lage keinerlei nachweisbaren Einfluss auf die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung ausübt.

5.8 Informationsmedien

Zu guter Letzt wurde erhoben, über welche unterschiedlichen Informationsmedien sich die Studierenden über die Proteste informierten. Nachfolgend wird die Nutzung der ausgewählten Informationskanäle abgebildet.

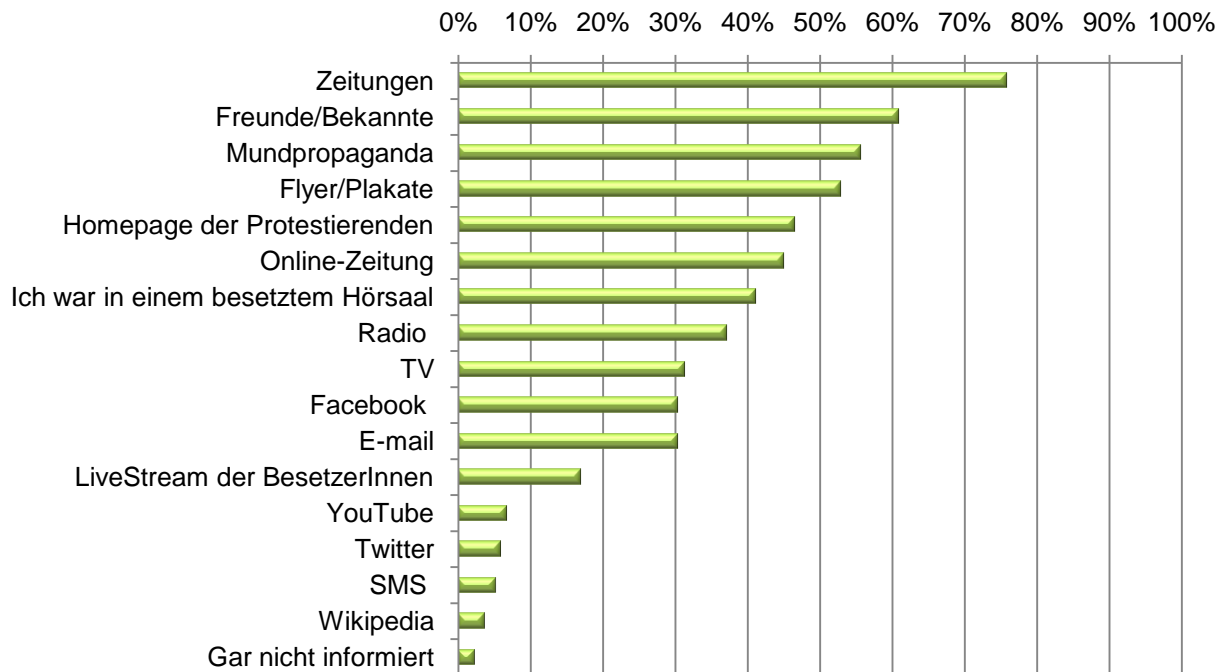


Abbildung 84: Nutzung unterschiedlicher Informationsmedien
Mehrfachantworten möglich (N = 1.754)

Auf den ersten Blick wird ersichtlich, dass sich die befragten Studierenden durch eine breite und vielfältige Nutzung zugänglicher Informationsmedien auszeichnen. Besonders auffallend ist dabei, dass sich rund drei Viertel der Befragten über das klassische Medium der Zeitung über die Proteste informierten, während dessen Online-Pendant von weniger als der Hälfte genutzt wurde. Auch die beiden anderen klassischen Medien (TV und Radio) dienten nur rund einem Drittel der Studierenden als Informationsquelle. Mehr als jede/r Zweite gab indessen an, sich über Mundpropaganda, Freunde/Bekannte und Flyer informiert zu haben. Betrachtet man die intensive Informationsbereitstellung und Bewerbung über Facebook seitens der Protestierenden, so lässt sich ein vergleichsweise geringer Diffusionsgrad dieses Mediums verzeichnen.

Die Online-Informationskanäle Twitter und Youtube wurden, obwohl sie als weitverbreitete Medien bekannt sind, nur von einem sehr geringen Anteil der Befragten genutzt. Im Fall von Twitter mag dies auf die Möglichkeit der Verknüpfung von Twitter und Facebook Accounts zurückzuführen sein. Das bedeutet, dass von den Protestierenden veröffentlichte Twitter-

Tweeds unmittelbar auch auf Facebook gepostet wurden und somit womöglich die Notwendigkeit sich über Twitter zu informieren nicht mehr gegeben war. Ganz allgemein lässt sich in Übereinstimmung mit dem deutschen Soziologen Rucht festhalten, dass soziale Netzwerke im Internet, ungeachtet deren Potenzial zur raschen Verbreitung von Neuigkeiten, jedoch kaum die Breite Masse der Studierenden erreichen.⁵¹ Über 40 Prozent der Befragten gaben weiters an, Informationen über die Proteste direkt bei einem Besuch in einem besetzten Hörsaal erhalten zu haben und beinahe die Hälfte der Studierenden stattete der Website der HörsaalbesetzerInnen eine ‚Visite‘ ab.

Nach Bildung eines Index aus allen 16 Informationsmedien wurde überprüft, inwieweit die Anzahl der genutzten Medien mit dem Protestwissen einerseits und der Einstellungsveränderung im Verlauf der Proteste andererseits in Zusammenhang steht.

Korrelationsanalyse	Anzahl der genutzten Informationsmedien	N
Protestwissen und Einstellungsveränderung		
Ich weiß über die Forderungen der Grazer Protestierenden bescheid	-0,386***	1.739
Meine Einstellung zu den aktuellen Protesten hat sich im Verlauf der Proteste verändert (positiv, unverändert, negativ)	-0,162***	1.755
Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05. r nach Pearson (~ ca. r nach Spearman)		

Tabelle 29: Zusammenhang von Informationsmedien und Protestakzeptanz

Je mehr Informationsmedien genutzt werden, desto größer ist das Wissen über die Forderungen der Protestierenden und desto eher hat sich die Einstellung gegenüber den Studierendenprotesten zum Positiven hin verändert.

Im Folgenden wurde überprüft, ob unter den Studierenden der vier Universitäten Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der genutzten Medien vorliegen? Aus Abbildung 85 wird ersichtlich, dass Studierende aller vier Universitäten im Schnitt vier bis sechs Medien zur Informierung über die Studierendenproteste heranzogen. Einzig Studierende der KUG scheinen zumindest im Vergleich zur KFU durchschnittlich weniger Informationsmedien genutzt zu haben.

⁵¹ Vgl. o. V. Facebook mobilisiert schneller, nicht besser, in: UniStandard, Oktober 2010, S. U 5.

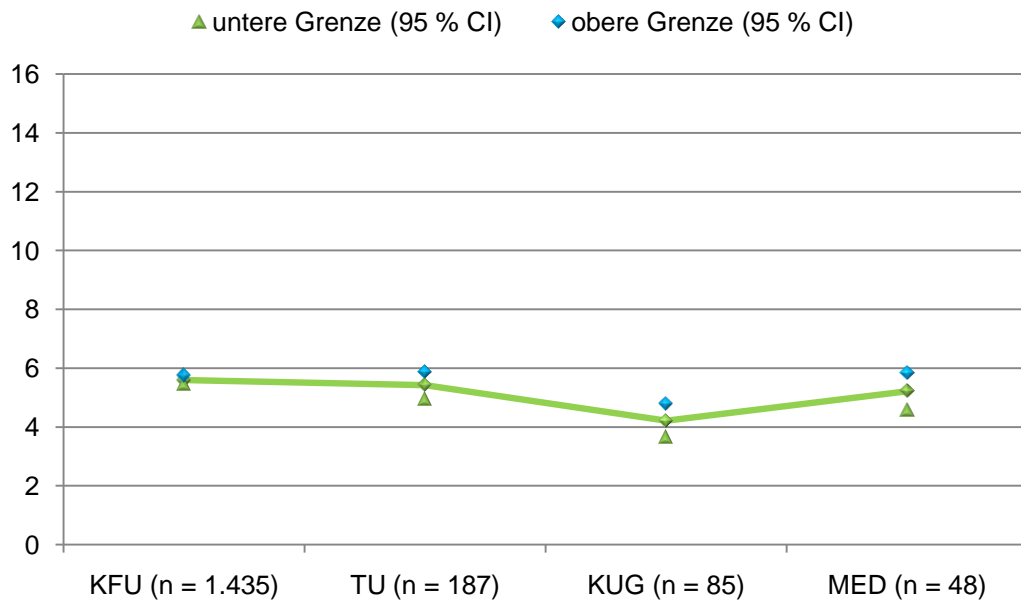


Abbildung 85: Anzahl genutzter Informationsmedien nach Universitäten

Vorhin erwähnte 16 Informationsquellen wurden einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, Extraktion von Faktoren mit einem Eigenwert > 1). Aufgrund zu geringer Kommunalitäten (was auf eine schlechte Aufklärung des Items im Rahmen des Faktorenmodells hinweist) wurden zwei Items (Online-Zeitungen, Wikipedia) aus der Analyse ausgeschlossen.

Medienfaktoren	Internetme- dien	Persönliche Information	Klassische Medien	E-Mail/SMS
Homepage der Protestierenden	0,682			
Facebook	0,672			
LiveStream der BesetzerInnen	0,656			
Ich war in einem besetzten Hörsaal	0,537	0,459		
Twitter	0,527			
YouTube	0,504			
Freunde/Bekannte		0,729		
Mundpropaganda		0,726		
Flyer/Plakate		0,589		
Zeitungen			0,699	
Radio			0,671	
TV			0,642	
E-Mail				0,747
SMS				0,530

Tabelle 30: Faktorladungen der rotierten Komponentenmatrix (Informationsmediennutzung)

Oben abgebildete endgültige Faktorenlösung weist ein KMO-Kriterium von 0,777 auf, was als gut bezeichnet werden kann. Vier Faktoren, welche einen Varianzerklärungsanteil von insgesamt rund 48,1 Prozent aufweisen, konnten extrahiert werden. Der erste Faktor (Internetmedien) erklärt dabei 20,23 Prozent, der zweite (Persönliche Information) 11,67 Prozent, der dritte (Klassische Medien) 9,01 Prozent und der vierte Faktor (E-Mail/SMS) 7,16 Prozent. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation der beiden ersten Faktoren, dass das Item „*Ich war in einem besetzten Hörsaal*“ aufgrund der hohen Ladungen sowohl in den Faktor ‚Internetmedien‘ als auch in den Faktor ‚Persönliche Information‘ einfluss. Dies lässt sich inhaltlich rechtfertigen, da im Hörsaal sowohl persönliche Kommunikation zwischen Studierenden stattfand wie auch Information über div. Internet-Kommunikationsmittel (z. B. über mitgebrachte Laptops wie auch durch Leinwandübertragungen von Videostreams oder Web-Sites). Im Anschluss werden ausgewählte Gütekriterien und Lageparameter eben beschriebener Faktoren dargestellt.

Faktoren	Cronbachs- α	MW	Stdabw.	Schiefe	N
F1: Internetmedien	0,669	1,25	0,245	0,830	1.755
F2: Persönliche Information	0,578	1,53	0,328	-0,126	1.755
F3: Klassische Medien	0,432	1,49	0,317	0,078	1.755
F4: E-Mail/SMS	0,291	1,18	0,276	1,274	1.755
1 – nicht gewählt; 2 – gewählt (je höher der Wert, desto stärker die Nutzung der Medien)					

Tabelle 31: Deskriptive Darstellung der Medienfaktoren

Die teilweise geringen Cronbachs- α -Werte lassen sich unter anderem auf die niedrige Itemanzahl der einzelnen Faktoren zurückführen⁵². Betrachtet man die Schiefe, so lässt sich festhalten, dass diese durchwegs als gut befunden werden kann und auch bei F4 im akzeptablen Bereich liegt.

Wiederum wurde überprüft ob sich Unterschiede in Bezug auf das Wissen über die Proteste sowie die Einstellungsveränderung im Verlauf der Proteste zwischen den NutzerInnen verschiedener Medientypen feststellen lassen. Was das Wissen über die Proteste betrifft, so zeigt sich, dass dies am stärksten mit der Nutzung von Internetmedien bzw. persönlicher Information zusammenhängt. Die Nutzung von E-Mail/SMS und klassischen Medien haben einen vergleichsweise geringen – aber dennoch positiven – Einfluss auf das Wissen um die Forderungen der Protestierenden.

⁵² Vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 3.2.

Korrelationsanalyse Einstellungsveränderung	Internet medien	Persönliche Info	Klassische Medien	Email /SMS	N
Ich weiß über die Forderungen der Grazer Protestierenden bescheid	-0,382***	-0,358***	-0,098***	-0,104***	1.739
Einstellung zu den Protesten im Verlauf der Proteste	-0,211***	-0,160***	0,048*	-0,067**	1.755
Signifikanz: *** = p < 0,001. ** = p < 0,01. * = p < 0,05. r nach Pearson (~ ca. r nach Spearman).					

Tabelle 32: Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und Wissen über die Proteste bzw. Protestakzeptanzveränderung

Ungeachtet des geringen Nutzungsgrades der Internetmedien, erweisen sich diese auch als vergleichsweise relevanteste Einflussgrößen in Hinblick auf die positive Einstellungsveränderung im Verlauf der Studierendenproteste. Einen weiteren positiven Effekt hat die persönliche Information. Abgesehen von dem sehr geringen Einfluss der klassischen Medien ist trotzdem auffällig, dass sie als einziger Informationsfaktor eine Einstellungsveränderung hin zum Negativen bewirken. Dieser Umstand lässt sich vermutlich auf den stark polarisierenden Diskurs in den politisch kaum unabhängigen Print- bzw. generell klassischen Medien zurückführen.

Abbildung 86 gibt nun Aufschluss darüber, inwieweit Studierende unterschiedlicher Universitäten die vier Informationskanäle der Internetmedien, persönliche Information, klassische Medien und E-Mail/SMS zur Informierung über die Studierendenproteste nutzten. In dieser Frage zeigt sich, dass sich durchaus eine unterschiedliche Mediennutzung unter den Studierenden der einzelnen Universitäten feststellen lässt. Während Studierende der TU Internetmedien am stärksten nutzten (KUG-Studierende am geringsten), informierten sich Studierende der MED am stärksten über klassische Medien und kaum über E-Mail bzw. SMS.

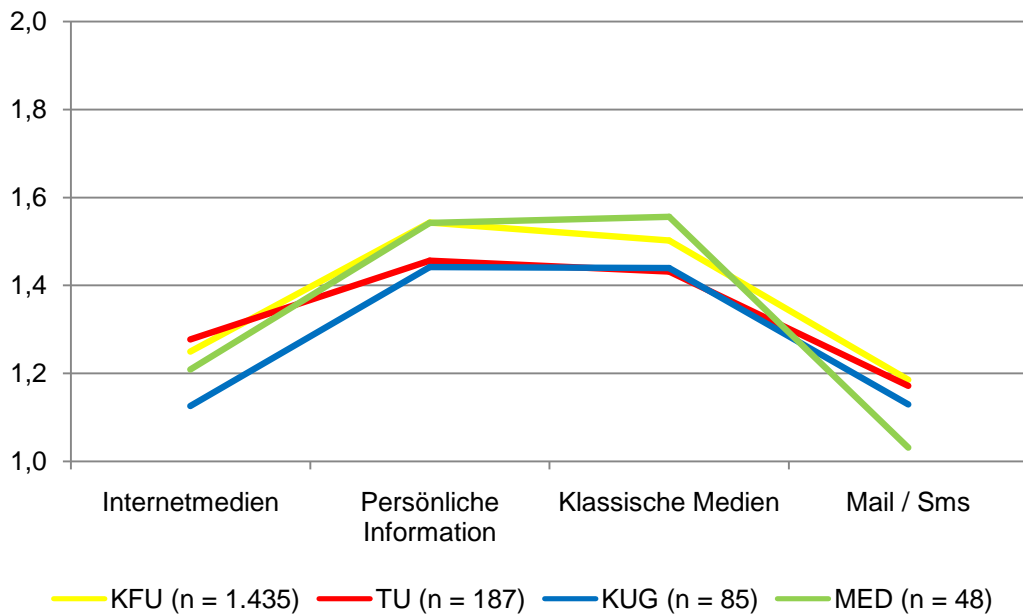


Abbildung 86: Informationsmediennutzung nach Universität

Um nach dieser Extraktion von vier Medienfaktoren nun zu untersuchen, ob sich homogene Gruppen von Studierenden ausmachen lassen, welche jeweils verschiedene Ausprägungen eben dieser Faktoren aufweisen, wurde eine Clusteranalyse vorgenommen. Folgende Tabelle zeigt das Ergebnis dieser Analyse.

Medienfaktoren\ Cluster	A	B	C	D
Internetmedien	1,10	1,38	1,13	1,48
Persönliche Information	1,37	1,79	1,25	1,88
Klassische Medien	1,78	1,33	1,21	1,79
E-Mail/Sms	1,11	1,10	1,11	1,58
N	505	500	496	254

Tabelle 33: Clusterlösung: Genutzte Medien

A: Klassisch Informierte

Diese Studierenden lassen sich als NutzerInnen vorwiegend klassischer Medien typisieren. Zusätzlich werden von diesem Typ persönliche Medien, wenn auch in geringerem Ausmaß, in Anspruch genommen.

B: Face to Face

Typ B zeichnet sich vor allem durch eine Nutzung von persönlichen Informationskanälen aus. Ein geringer Anteil von Information wird auch über Internet und klassische Medien bezogen, während hingegen E-Mail bzw. SMS nicht genutzt wird.

C: Kaum Informierte

Dieser Typ charakterisiert sich durch eine geringe Nutzung aller vier Informationsmedienarten.

D: Mannigfaltig Informierte

Typ D nutzt alle Informationskanäle, an erster Stelle persönliche Information und klassische Medien.

Bevor nun das Wissen über die Proteste bzw. deren Akzeptanz sowie die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung und zu Zugangsbeschränkungen nach diesen Clustern differenziert analysiert werden (mittels Varianzanalysen), wird untersucht, welche Gruppen von Studierenden sich auf die eine oder andere Art und Weise über die Studierendenproteste informiert haben. Abbildung 87 zeigt, dass sich unter den ‚kaum Informierten‘ überdurchschnittlich häufig Masterstudierende, Befragte ab 27 Jahren sowie FPÖ-AnhängerInnen finden. ‚Klassisch Informierte‘ sind u. a. BWL-, Molekularbiologie- und Pharmazie-Studierende. Auch SPÖ- und BZÖ-WählerInnen zählen zu dieser Gruppe. Die Gruppe der ‚persönlich Informierten‘ lässt sich u. a. durch Studierende der Biologie, Germanistik und Pädagogik beschreiben. Unter den ‚mannigfaltig Informierten‘ sind eher Studierende der Soziologie und Philosophie sowie AnhängerInnen der KPÖ zu finden. Die Ausführungen in Kap. 3.2 geben eine weitere Hilfestellung zur Interpretation der Abbildung.

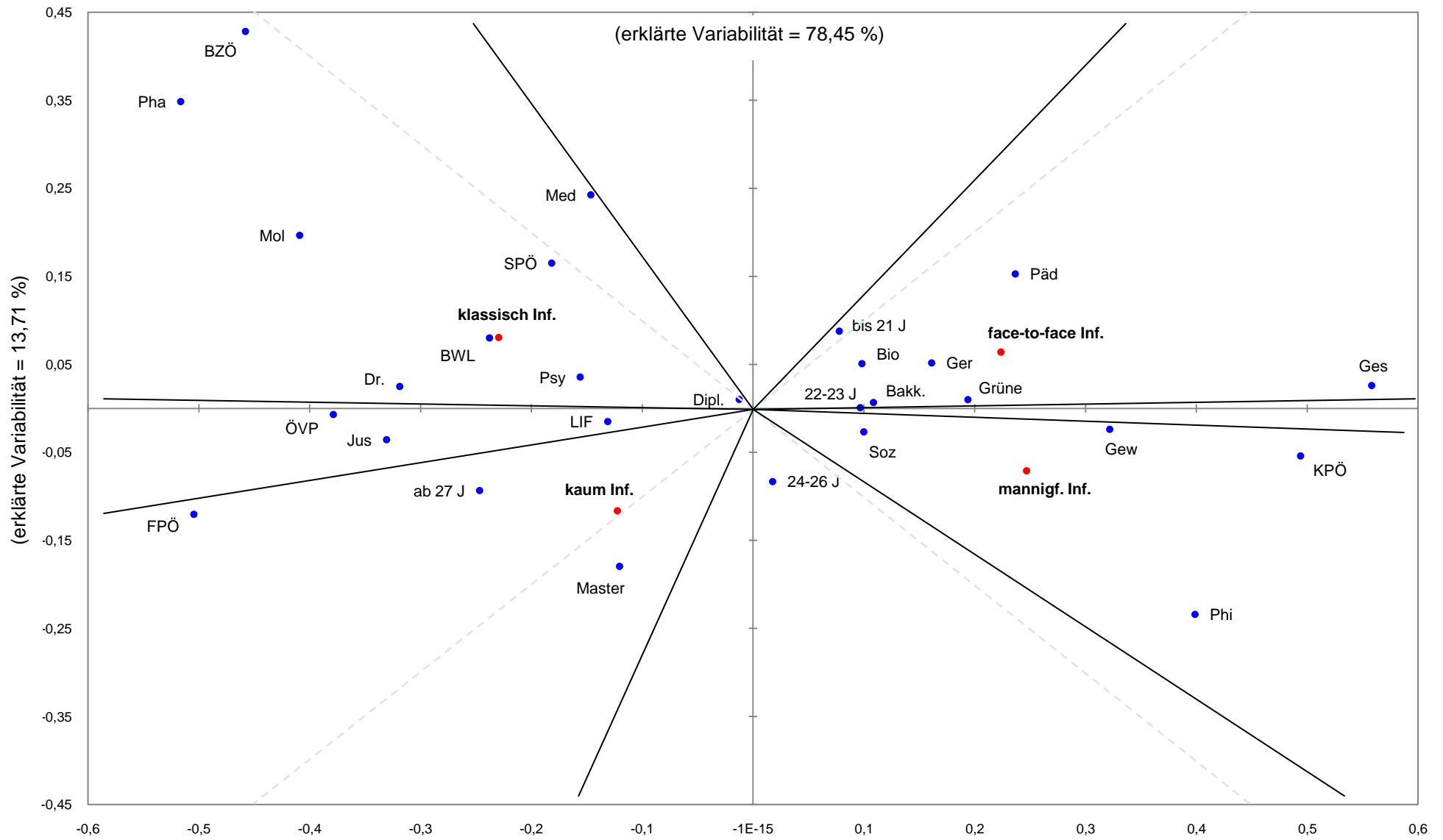


Abbildung 87: Mediencluster nach Studienart, Studienrichtung, Parteipräferenz und Alter
(erklärte Gesamtvariabilität = 92,16 %)

Abbildung 88 verdeutlicht, dass ‚mannigfaltig Informierte‘ und ‚Face to Face Informierte‘ signifikant besser ($p < 0,001$) um die Forderungen der Protestierenden bescheid wissen als ‚klassisch Informierte‘ und ‚kaum Informierte‘. Auch die ‚klassisch Informierten‘ unterscheiden sich signifikant ($p < 0,001$) von den ‚kaum Informierten‘, welche somit den geringsten Wissensstand über die Protestforderungen angaben.

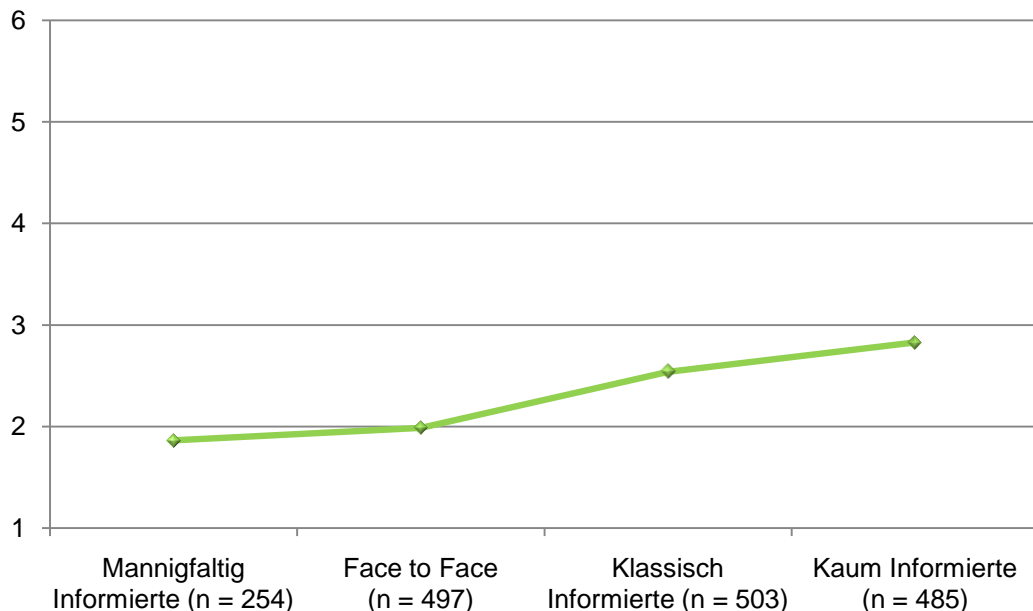


Abbildung 88: Wissen über die Proteste nach Medienclustern

Auch hinsichtlich der Protestakzeptanz unterscheiden sich die ‚mannigfaltig Informierten‘ und die ‚Face to Face Informierten‘ nicht signifikant voneinander (vgl. Abb. 89) – dies trifft ebenso auf die ‚klassisch Informierten‘ und ‚kaum Informierten‘ zu. Die ‚mannigfaltig Informierten‘ und ‚Face to Face Informierten‘ unterscheiden sich hingegen beide jeweils signifikant ($p < 0,001$) von den ‚kaum‘ und ‚klassisch Informierten‘. D. h. die ‚mannigfaltig‘ oder ‚Face to Face Informierten‘ befürworten die Studierendenproteste eindeutig stärker als die ‚kaum‘ oder ‚klassisch Informierten‘.

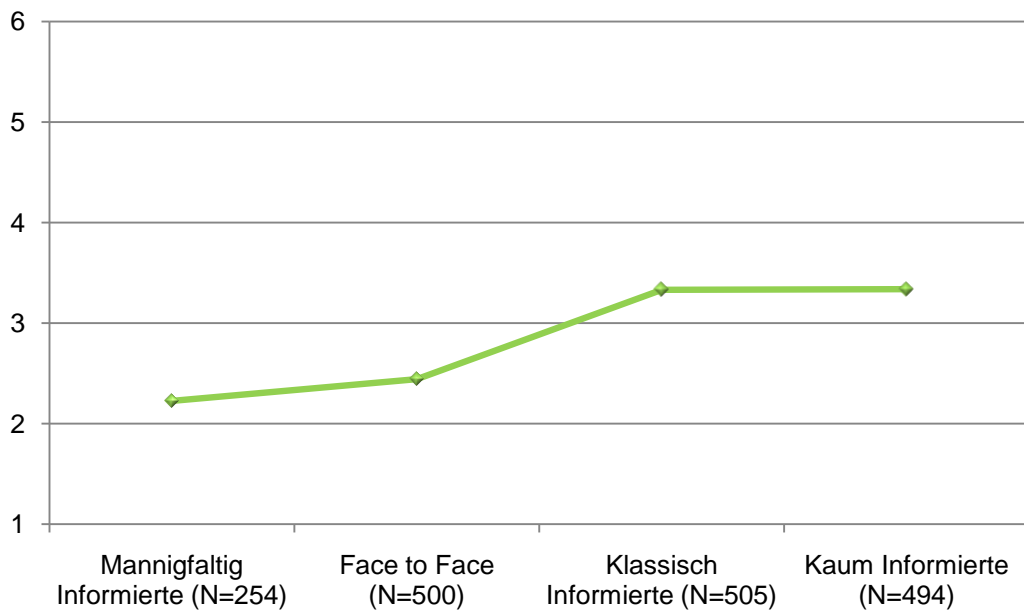


Abbildung 89: Protestakzeptanz nach Medienclustern

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel soll nun ebenso der Zusammenhang zwischen den Medienclustern und Einstellungen zur Hochschulfinanzierung interessieren.

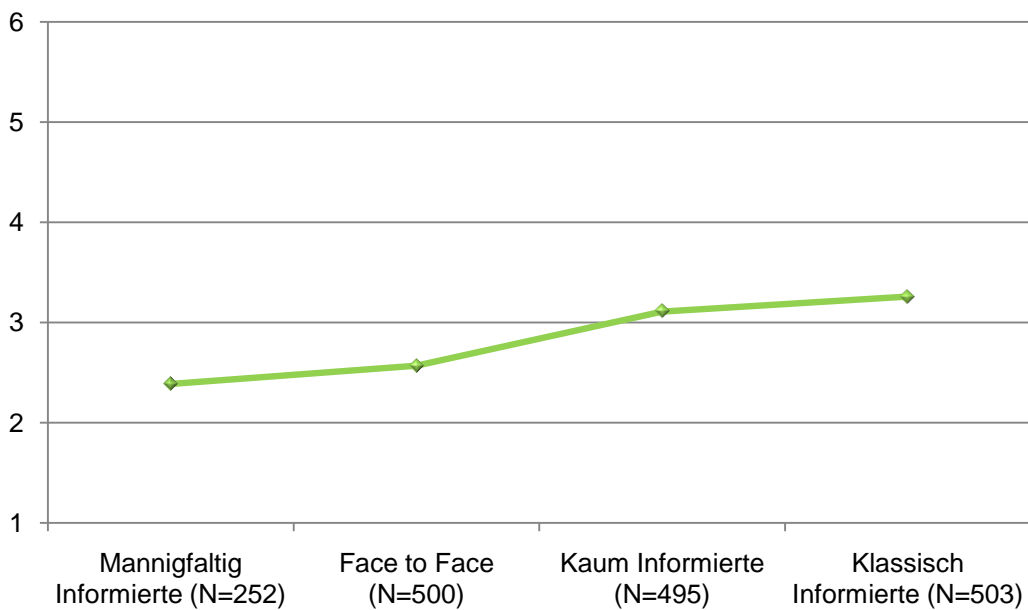


Abbildung 90: Finanzierungsindex nach Medienclustern

Abbildung 90 zeigt, dass sich wiederum die ‚mannigfaltig Informierten‘ und ‚Face to Face Informierten‘ beide jeweils signifikant ($p < 0,001$) von den ‚kaum‘ und ‚klassisch Informierten‘ unterscheiden. D. h. die ‚mannigfaltig‘ oder ‚Face to Face Informierten‘ befürworten die staatliche Hochschulfinanzierung stärker als die ‚kaum‘ oder ‚klassisch Informierten‘.

Gibt es nun ebenso in der Frage der Zugangsbeschränkungen Unterschiede zwischen verschiedenen Typen von MediennutzerInnen?

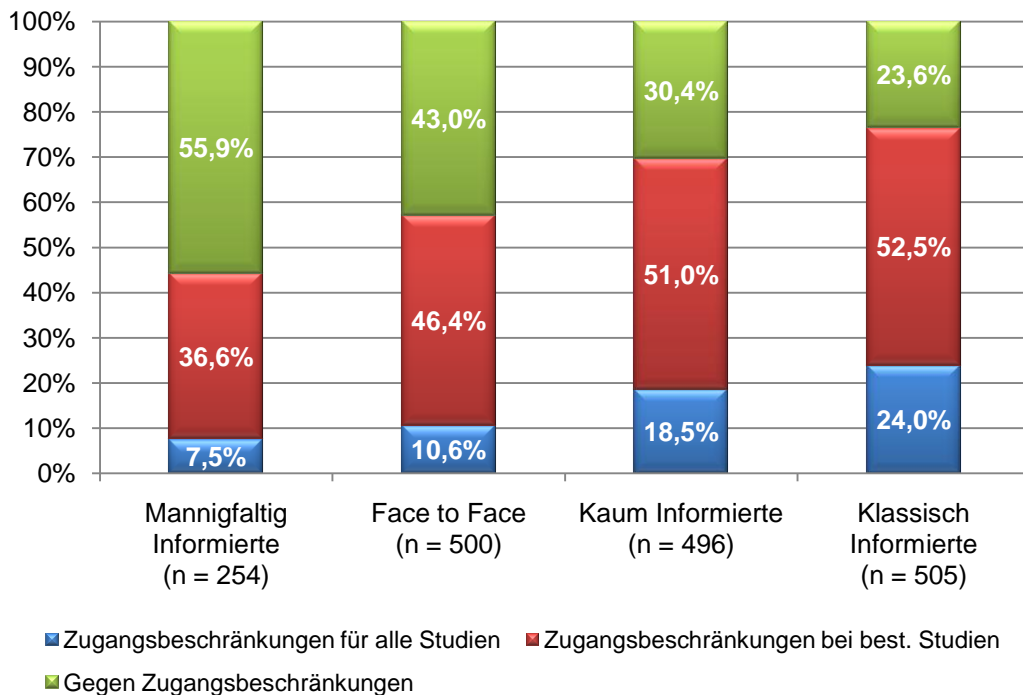


Abbildung 91: Zugangsbeschränkungseinstellungen nach Mediencluster

Wie aus obiger Abbildung auf den ersten Blick ersichtlich, unterscheiden sich die einzelnen Typen von MediennutzerInnen relativ klar in ihren Einstellungen zu Zugangsbeschränkungen. Mehr als jede/r zweite ‚mannigfaltig Informierte‘ spricht sich gegen jegliche Form von Zugangsbeschränkungen aus, während dies auf weniger als jede/n vierte/n der ‚klassisch Informierten‘ zutrifft. Unter Letzteren sprechen sich 24 Prozent für Zugangsbeschränkungen über alle Studien hinweg aus, hingegen nur 7,5 Prozent der ‚mannigfaltig Informierten‘.

Wie interagiert nun die Mediennutzung mit den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Bildungseinstellungen in Bezug auf Protest-, Hochschulfinanzierungs- und Zugangsbeschränkungseinstellungen (jeweils kontrolliert nach Alter)? Zu diesem Zweck wurden folgende drei zweifaktorielle Kovarianzanalysen durchgeführt.

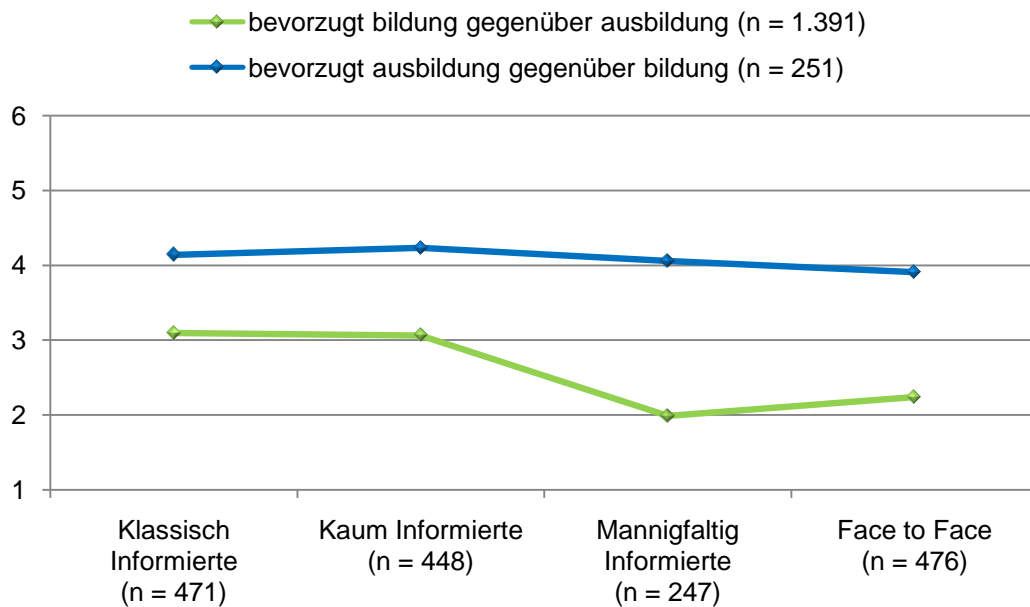


Abbildung 92: Protestakzeptanzindex nach Mediencluster und Bildungstypen⁵³

Abbildung 92 zeigt, dass sowohl die Mediencluster als auch die Bildungstypen (vgl. Erläuterungen vor Abb. 53) einen signifikanten Einfluss (jeweils $p < 0,001$) auf die Protestakzeptanz ausüben. Zudem liegt eine Wechselwirkung zwischen Bildungstypen und Mediencluster vor ($p < 0,001$). Einen ebenfalls signifikanten Einfluss übt die Kovariate Alter ($p < 0,001$) aus. Unabhängig von den genutzten Medien befürworten jene Studierende, welche Bildung gegenüber Ausbildung präferieren, die Proteste stärker. Innerhalb dieser Gruppen unterscheiden sich die ‚mannigfaltig Informierten‘ am stärksten (Wechselwirkung).

⁵³ Die abgebildeten Werte sind bereits um das Alter der Befragten korrigiert.

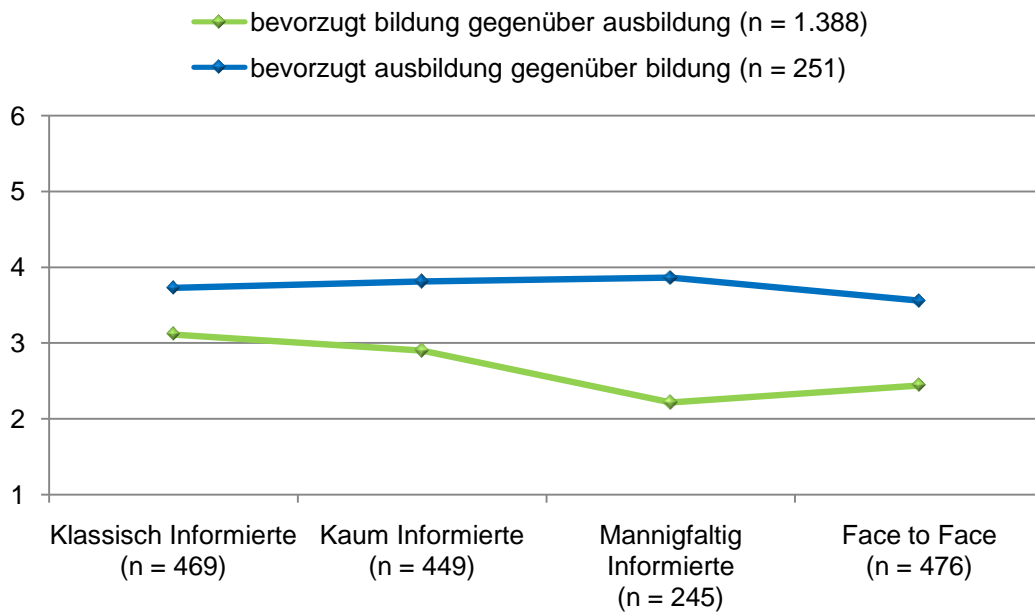


Abbildung 93: Finanzierungsindex nach Mediencluster und Bildungstypen⁵⁴

Abbildung 93 zeigt, dass sowohl die Mediencluster als auch die Bildungstypen einen signifikanten Einfluss (jeweils $p < 0,001$) auf die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung ausüben. Zudem liegt eine Wechselwirkung zwischen Bildungstypen und Mediencluster vor ($p < 0,01$). Keinen signifikanten Einfluss, im Gegensatz zur Protestakzeptanz, übt die Kovariate Alter aus. Unabhängig von den genutzten Medien, befürworten jene Studierende, welche Bildung gegenüber Ausbildung präferieren, die staatliche Finanzierung der Universitäten stärker. Besonders auffallend ist hier unter den ‚mannigfaltig Informierten‘ die Wechselwirkung zwischen Mediennutzung und Bildungseinstellungstypen. Die geringeren Unterschiede innerhalb der Gruppe der ‚klassisch Informierten‘ lassen sich trotz unterschiedlicher Bildungseinstellungen vermutlich auf die stärker eindimensionale Informationsvermittlung in Radio, TV und Zeitung zurückführen, während hingegen die ‚mannigfaltig Informierten‘ ihre Informationen von einem breiteren Spektrum von Informationskanälen beziehen.

⁵⁴ Die abgebildeten Werte sind bereits um das Alter der Befragten korrigiert.

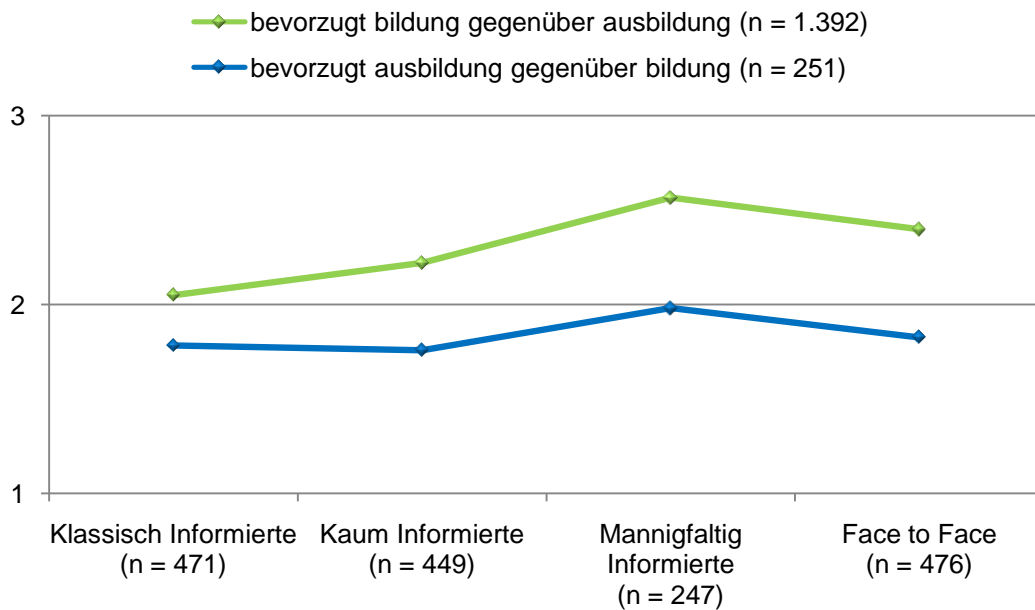


Abbildung 94: Zugangsbeschränkungseinstellungen nach Mediencluster und Bildungstypen⁵⁵

Abbildung 94 zeigt, dass sowohl die Mediencluster als auch die Bildungstypen einen signifikanten Einfluss (jeweils $p < 0,001$) auf die Einstellungen zu den Zugangsbeschränkungen ausüben. Zudem liegt eine Wechselwirkung zwischen Bildungstypen und Mediencluster vor ($p < 0,05$). Einen ebenfalls signifikanten Einfluss übt die Kovariate Alter ($p < 0,001$) aus. Wie in Kapitel 3.2 erläutert, ist bei der Interpretation obiger Mittelwerte jedoch Vorsicht geboten, da es sich bei der Frage nach der Befürwortung von Zugangsbeschränkungen um ein ordinales Skalenniveau handelt. Unabhängig von den genutzten Medien lehnen jene Studierende, welche Bildung gegenüber Ausbildung präferieren, Zugangsbeschränkungen stärker ab. Besonders auffallend ist hier, dass sich die Gruppe der ‚mannigfaltig Informierten‘, welche Ausbildung bevorzugen, in der Frage der Zugangsbeschränkungen, entgegen dem Trend in Abbildung 92 und 93, in Richtung bildungsidealistische Einstellungen geringfügig annähern. Der geringste Unterschied zwischen den Bildungstypen ergibt sich erneut innerhalb der Gruppe der ‚klassisch Informierten‘. Dies lässt sich womöglich auf die stärker eindimensionale Informationsvermittlung in Radio, TV und Zeitung zurückführen.

Im folgenden Schlusskapitel wird in aller Kürze abschließend ein Überblick der gesamten Untersuchung und ihrer interessantesten Ergebnisse gegeben.

⁵⁵ Die abgebildeten Werte sind bereits um das Alter der Befragten korrigiert. Auf Grund des Skalenniveaus der Variable der Zugangsbeschränkungs-Einstellungen dienen die Ergebnisse dieser Analyse lediglich dazu, einen groben Überblick über die Einstellungen der jeweiligen Typen zu gewinnen.

6 Schlusswort

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie waren die Studierendenproteste im Herbst 2009. Im Zuge dieser wurde vom studentischen Forschungsverein IG-Soziologie eine Online-Fragebogenerhebung an den vier Grazer Universitäten KFU, TU, KUG und MED durchgeführt. Diese sollte einen Einblick in die Einstellungen und Meinungen der Grazer Studierenden zu den Studierendenprotesten sowie zur Bildungsdebatte bieten. In Kapitel 2 wurden sowohl theoretische Hintergrundinformationen bereit- als auch empirische Studien vorgestellt. Zunächst wurde die mediale Diskussion über den Bildungs- vs. Ausbildungsbegriff aufgegriffen, ein kurzer Rückblick in die historische Entwicklung bzw. Verwendung des Bildungsbegriffs unternommen und in Zusammenhang mit den Schlüsselkompetenzen der EU betrachtet. Daraufhin erfolgte einerseits ein Vergleich unterschiedlicher Finanzierungsmodelle von Universitäten und andererseits des österreichischen Bildungssystems mit jenen anderer Länder. Einer Darstellung der steigenden Studierendenzahlen der letzten Jahrzehnte sowie der aktuell gültigen Aufnahmeregelungen an den österreichischen Universitäten folgte eine kurze Abhandlung der Forderung des selbstbestimmten Studierens. Auf die weiteren Protestforderungen wurde darauffolgend überblicksmäßig eingegangen. Schließlich wurde auf die mediale, informationsdiffundierende sowie Rekrutierungsfunktion der unterschiedlichen, im Zuge der Proteste genutzten, Informationsmedien eingegangen.

Nach einigen Anmerkungen zur Fragebogenerstellung sowie zu den verwendeten statistischen Analysemethoden in Kapitel drei wurden in Kapitel vier zentrale Daten zur Soziodemographie und sozialen Lage der 1.755 befragten Studierenden dargestellt. An letzterer besonders auffallend ist, dass zwei Drittel der befragten Studierenden von den Eltern finanzielle Unterstützung erfahren und rund 60 Prozent neben ihrem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Überdies beziehen knapp 60 Prozent Familienbeihilfe, Studienbeihilfe hingegen erhält weniger als jede/r Vierte – der Anteil der Erwerbstätigen ist unter den StudienbeihilfenbezieherInnen nachweisbar geringer. Es konnte gezeigt werden, dass erwerbstätige Studierende, die keine Beihilfen beziehen (Familien- bzw. Studienbeihilfe) häufiger angaben, dass ihr Studienerfolg beeinträchtigt sei bzw. geringe Chancen für einen Studienabschluss in Mindestzeit sehen.

In Kapitel 5 schließlich wurden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie präsentiert. In einem ersten Schritt wurden in Kapitel 5.1 diverse Analysen betreffend der studentischen Erwartungen an die universitäre Bildung durchgeführt. Diese zeigten, dass vier grundlegende Erwartungshaltungen an die universitäre Bildung vorliegen: (1) Berufsausbildung, (2) Bildungsideal, (3) Eigenmotivation und (4) Wissenschaftlichkeit. Besonders interessant erwies sich hierbei die Betrachtung nach unterschiedlichen Studienrichtungen, welche zeigte, dass insbesonde-

re Studierende der BWL, Jus und Humanmedizin Berufsausbildung deutlich höher bewerten als Studierende anderer Studienrichtungen. Während hingegen das Interesse an Bildung unter Studierenden geisteswissenschaftlicher Studien und BiologInnen überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist.

In Kapitel 5.2 konnte nachgewiesen werden, dass die Befürwortung bzw. Ablehnung der Studierendenproteste am stärksten von den Einstellungen zur Berufsausbildung einerseits und den bildungsidealistischen Einstellungen andererseits abhängen und nicht vom Alter und Geschlecht der Befragten. Besonders auffallend ist weiters, dass WählerInnen politisch links stehender Parteien (KPÖ, Grüne) die Proteste überdurchschnittlich häufig befürworteten, hingegen FPÖ- und ÖVP-AnhängerInnen diese eher ablehnen. Die Analyse der Protestakzeptanz nach Studienrichtungen zeigte, dass Studierende geisteswissenschaftlicher Studienrichtungen sowie der Biologie diese im Gegensatz zu BWL- und Jus-Studierenden eher befürworten. Generell bleibt festzuhalten, dass mehr als 80 Prozent der Befragten der Aussage, dass die Bundesregierung noch nicht ausreichend auf die Forderungen und Positionen der Protestierenden reagiert habe, zustimmten. Die Forderung nach der Verbesserung der Studienbedingungen ist für drei Viertel der Befragten von Bedeutung. In der Frage der Hörsaalbesetzungen als Ausdruck des Protests teilten sich die Meinungen jedoch.

Die in Kapitel 5.3 behandelte Evaluierung der Studienbedingungen zeigte, dass die Zufriedenheit mit dem Studium über alle vier Universitäten hinweg am stärksten vom ausreichenden LV-Angebot und der kostenlosen Aneignung von Zusatzqualifikationen abhängt. In weiterer Folge konnte nachgewiesen werden, dass die Studierendenzufriedenheit zwischen Universitäten, Fakultäten, Alter und Geschlecht der Befragten variiert. Darüber hinaus wünschen sich mehr als 80 Prozent der Befragten mehr Räumlichkeiten zur freien Benutzung an der Universität.

Die Analysen zum Hochschulzugang in Kapitel 5.4 machten deutlich, dass sich rund 16 Prozent der Befragten über alle Studienrichtungen hinweg für Zugangsbeschränkungen aussprechen und knapp die Hälfte der Befragten dies ausschließlich für bestimmte Studien in Betracht zieht. Dementgegen lehnen 36 Prozent der befragten Studierenden Zugangsbeschränkungen kategorisch ab. Am stärksten werden Zugangsbeschränkungen auf Universitätsebene von Studierenden der KUG, auf Fakultätsebene von Studierenden der REWI befürwortet. Im Hinblick auf die Parteipräferenz konnte nachgewiesen werden, dass AnhängerInnen politisch links stehender Parteien Zugangsbeschränkungen überdurchschnittlich häufig ablehnen. Unter den ZugangsbeschränkungsbeefürworterInnen zählen eine Aufnahmeprüfung vor dem Studium sowie eine Knockoutprüfung nach der Studieneingangsphase zu den am ehesten akzeptierten Beschränkungs-Modi, während hingegen die mit Abstand geringste Zustimmung Studiengebühren finden.

Außerdem wurden als Antworten auf eine offene Frage vielzählige Zugangsbeschränkungs-Modi, darunter bspw. Eignungs-, Interessens- und Intelligenztests, genannt. Besonders interessant ist weiters, dass die Einstellungen zu Zugangsbeschränkungen vielmehr von den Erwartungen an die universitäre Bildung und nicht unbedingt von Kapazitätsproblemen in Lehrveranstaltungen abhängen.

In Kapitel 5.5 Selbstbestimmung im Studium wurde gezeigt, dass selbstbestimmtes Studieren, im Sinne der Möglichkeit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, für die überwiegende Mehrheit der Studierenden an allen vier Universitäten von großer Bedeutung ist. Zudem liegt unter mehr als der Hälfte der Befragten der Wunsch nach einem erhöhten Anteil an freien Wahlfächern im eigenen Curriculum vor. Der Wunsch nach Selbstbestimmung im Studium hängt eng mit den Erwartungen an die universitäre Bildung zusammen.

In Kapitel 5.6 Demokratie und Gleichbehandlung wurde vermittelt, dass über 90 Prozent der Befragten die studentische Mitgestaltung der Universität als wichtig erachten; ein Anteil, der unter den befragten ÖH-WählerInnen noch größer ist. Im Hinblick auf den gleichberechtigten Zugang zu den Universitäten, teilen zwei Drittel die Auffassung, dass österreichischen Studierenden ein Vorrecht eingeräumt werden sollte. Diese Einstellung liegt überdurchschnittlich häufig unter befragten ÖVP-, BZÖ- und FPÖ-WählerInnen vor.

In Kapitel 5.7 zur Thematik der Hochschulfinanzierung konnte gezeigt werden, dass rund zwei Drittel der Befragten der Auffassung sind, dass universitäre Bildung ausschließlich vom Staat finanziert werden sollte. Des Weiteren halten knapp 90 Prozent die derzeitigen staatlichen Ausgaben für nicht ausreichend. Betrachtet man die Einstellungen zur Hochschulfinanzierung nach der Parteipräferenz der befragten Studierenden, so zeigt sich, dass sich AnhängerInnen politisch links stehender Parteien überdurchschnittlich häufig für die staatliche Finanzierung der Universitäten aussprechen. Dementgegen ließ sich nachweisen, dass sich ZugangsbeschränkungsbeefürworterInnen und AblehnerInnen der demokratischen Mitgestaltung der Universität eher für die private Finanzierung der Universitäten bzw. des eigenen Studiums (über Studienkredite) aussprechen. Die Finanzierung über Studienkredite wird von Studierenden der BWL und Rechtswissenschaften überdurchschnittlich häufig befürwortet.

Im letzten Kapitel 5.8 zu den Informationsmedien konnte gezeigt werden, dass insbesondere das klassische Medium der Zeitung zur Informierung über die Proteste gewählt wurde, während hingegen die Neuen Medien (z. B. Facebook, Twitter) nur von einem sehr geringen Anteil der Befragten genutzt wurden. Besonders interessant ist, dass sich die vielfältige Informationsmediennutzung positiv auf die Einstellung gegenüber den Studierendenprotesten auswirkte, hinge-

gen ausschließlich klassisch informierte Befragte den Protesten eher ablehnend gegenüber standen. Mannigfaltig und Face to Face Informierte sprechen sich zudem eher gegen Zugangsbeschränkungen und für die staatliche Finanzierung der Universitäten aus als klassisch und kaum Informierte. Vermehrte Ablehnung gegenüber den Protesten lag zudem unter kaum informierten Befragten, die Berufsausbildung gegenüber Bildung bevorzugen, vor.

Abschließend lässt sich festhalten, dass unter den Grazer Studierenden die Auffassungen darüber, was eine Universität ist bzw. sein soll und welche Aufgaben sie somit erfüllen darf, kann und soll zum einen stark differieren, zum anderen ganz spezifische Muster von Einstellungen und Meinungen vorliegen. Diese wurden im vorliegenden Beitrag auf Unterschiede zwischen Geschlecht, Alter, Universität, Fakultät, Studienrichtungen, Parteipräferenz und Studienart hin untersucht. Im Hinblick auf den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie – die letztjährigen Studierendenproteste – bleibt zu betonen, dass unter der Grazer Studierendenschaft weitgehende Einigkeit darüber bestand, dass die Proteste gerechtfertigt waren. Zu guter Letzt bleibt anzumerken, dass die vorliegende Studie nicht nur die Möglichkeit bietet sondern die Notwendigkeit aufwirft, die nachgewiesenen Einstellungen und Meinungen auf Veränderungen bzw. Manifestationen im Zeitverlauf hin zu überprüfen, was sich einzig durch wiederholte Erhebungen durchführen lässt.

Anhang A



Abbildung 95: Solidarisierung europäischer Universitäten⁵⁶

⁵⁶ <http://www.unigrazgehoertuns.org/protest/befreite-universitaeten>, letzter Zugriff 6.9.2010.



Abbildung 96: Solidarisierung von Universitäten weltweit⁵⁷

⁵⁷ <http://www.unigrazgehoertuns.org/protest/befreite-universitaeten>, letzter Zugriff 6.9.2010.

Anhang B: Nennungen zur offenen Frage der Zugangsbeschränkungen

Eingangsphase im weitesten Sinn, n = 48

- "Probese semester" - Notenschnitt aus mehreren vorher festgelegten Prüfungen (wie bei Biologie 2005)
- "sachliche Prüfung" nach Eingangsphase (als Gegensatz zu Knockout gemeint)
- allgemeine Fachprüfung nach Studieneingangsphase
- Aufnahmeprüfung nach ca 1 Monat Studium, die zwar verpflichtend ist, aber kein Knockout. Sollte dafür da sein, um selber zu sehen ob man für dieses Studium geeignet ist oder nicht
- Ausselektierung nach dem 1. Abschnitt
- dass man 2 Semester lang Einführungskurse besucht, die jeweils mit Prüfungen ausgewertet werden. Sollten z.B.: 6 von 10 Prüfungen bestanden worden sein, dann ist derjenige oder diejenige berechtigt das Studium vorzuführen.
- ein Semester studieren....die besten (zb 20) kommen weiter. Nach Notenschnitt
- Eine festgelegte Zahl an zu erwerbenden ECDS in einem bestimmten Zeitraum
- einführendes Fakultätsjahr bzw. -semester mit Lehrveranstaltungen aus den grundlegenden Bereichen der Fakultät, ANSCHLIEßEND Studienwahl; falls es dann noch zu viele Bewerber für ein Studium gibt: Aufnahmeprüfung
- Einführungsblock in das Studium vor der Aufnahmeprüfung mit Ausblick, was man tatsächlich später macht
- Eingangsphase für jedes Studium (vielleicht ein Jahr ?)als Orientierungshilfe für Studienanfänger (ohne Knockoutprüfung), auch um einigermaßen gleiche Voraussetzungen zwischen den Studierenden zu erreichen (vor allem im Bereich ALLGEMEINBILDUNG, denn o
- Eingangsphase und dann Eignungstest. Außerdem für bestimmte Studien (zB Pädagogik, Lehramt) GRUNDSÄTZLICH Eignungstests.
- erfüllung bestimmter kriterien während einer studieneingangsphase
- Evaluierung (beispielsweise anhand des Notendurchschnittes) nach ein oder zwei Semestern. Bietet den Vorteil eines "längerfristigen Tests" entgegen einer Momentaufnahme einer Aufnahmeprüfung.
- Evaluierung nach der Eingangsphase (abhängig vom Studienerfolg, keine Platzbeschränkung)
- fachliche Eignungsprüfungen im Laufe des ersten Abschnitts
- Formaler Abschluss eines Eingangsphasen-Moduls
- gewisse anzahl von prüfungen in einer bestimmten zeit (natürlich mit sonderregelungen in härtefällen)
- intensive Studieneingangsphase mit kompetenter Beratung
- Knockout, aber nicht zu kurze Eingangsphase
- Knockoutprüfung nach 1-2 Semestern
- Leistungserbringung nach einer Eingangsphase (mind.2 Semester)
- Leistungskontrolle Z.b. mindest anzahl an abgeschlossenen VO, UE etc.
- Leistungsüberprüfung nach einem Jahr
- man muss in der Eingangsphase eine gewisse Anzahl von Prüfungen bestehen um weiterstudieren zu dürfen.
- mehrere Prüfungen nach einer Eingangsphase, die im Durchschnitt über das Weiterkommen entscheiden
- mehrere Zwischenprüfungen während Eingangsphase
- Modulsystem-wer das erste Semester nicht schafft, fliegt!
- Noten aller LVs einer Eingangsphase
- Notendurchschnitt nach Eingangsphase

- Notenschnitt nach den ersten zwei Semestern
- Notenschnitt nach einer Eingangsphase
- Prüfung nach dem ersten Semester, die man 3x wiederholen kann
- Prüfungen nach dem ersten semester, studieneingangsphase
- Reihung nach Erfolgen in einer Eingangsphase von 1-2 Semestern
- Reihung nach Noten nach einer Eingangsphase
- sinnvolle inhaltlich relevante Eingangsphase mit zB mündlichen Prüfungen, in Soziologie finde ich gut gelöst
- strikt exekutierte Studieneingangsphase
- Studieneingangsphase (bis zu 2 Sem.), verstärkte Aufklärung über Studienfach, Berufsbilder, -anforderungen und -chancen- d.h. ev. Aufdecken von falschen Vorstellungen etc.
- Studieneingangsphase 1 Semester
- studieneingangsphase in der mehrere prüfungen positiv absolviert werden müssen
- Studieneingangsphase mit anschließender Fachprüfung
- Studieneingangsphase mit anschließender prüfung
- Studieneingangsphase mit mehreren Prüfungen
- Studieneingangsphase muss nach einer festgesetzten Zeit mit "humanen" Notenschnitt (3) erreicht worden sein
- verpflichtende Orientierungsveranstaltung und anschließend ein z.B. zweiwöchiger Vorbereitungskurs und im Anschluss eine Prüfung über den Kursinhalt als Voraussetzung zur Zulassung
- Zuerst die Möglichkeit für 1-3 Monate zu in verschiedenen Richtungen zu schnuppern (möglicherweise in den Sommerferien). Nach dieser Schnupperphase kann es Aufnahmeprüfungen geben!
- über Erbringung von Mindeststundenzahlen

Eignungstest/Eignungsprüfung/Aufnahmeprüfung, n = 37

- Eignungstests, 5x
- "Eignungs"Prüfung
- an das Studium angepasste Interessenstest, um wirklich interessierten einen sicheren Platz zu ermöglichen
- auch Eignungstests, Vorgespräche etc.
- Aufnahmeprüfung, aber nicht in Form einer Wissensbilanzierung, sondern Persönlichkeits- und IQ-Tests
- Aufnahmeprüfungen, allerdings nur bei Instrumentalstudien
- Aufnahmeprüfungen, bei denen nicht nur Fachwissen überprüft wird, sondern auch z.B. auch soziale Kompetenzen eine Rolle spielen
- Die Kunstiniversitäten haben schon bereits Aufnahmeprüfungen.
- Eignungs- und Einstellungsprüfungen durch ein mündliches Gespräch mit einer Fachkommission
- Eignungsüberprüfung und Überprüfung der Gründe für die Studienwahl
- Eignungstest, verpflichtende Beratung
- Eignungstest. vor allem wichtig für Lehramtsstudien. Es sollte geprüft werden ob jemand die nötigen Voraussetzungen für ein Studium mitbringt. Auch für JUS, denn viele studieren es einfach, weil sie nicht wissen was sie wollen bzw. bei Medizin die Aufnah
- Eignungstests
- Eignungstests vor dem Studium (nicht nur fachlich)
- Eignungstests vor der Studienausswahl
- Eine Aufnahmeprüfung soll nicht eine best. Anzahl von BewerberInnen aufnehmen/ausselektieren, sondern vielmehr das Erreichen eines Mindeststandards als Aufnahmekriterium festsetzen
- eine generelle Aufnahmeprüfung unabhängig von der Studienrichtung (z.B. Logik bzw. logisches Denken, deutsche Sprachkenntnisse, Mathematik[Grundlagen])

- eignungstest für den beruf, zB bei pädagogen
- Grundsätzlich finde ich eine Aufnahmeprüfung geeignet, allerdings sollte diese im Gegensatz zu den derzeit praktizierten Tests nicht auf reinem Wissen und Intelligenztests basieren, sondern eher Studienbezogene Inhalte über genau definierte Literatur ab
- Interessens und Eignungstests
- Leistungsüberprüfung des AHS-Stoffes in fürs Studium relevanten Fächern
- MEHRTÄGIGE Aufnahmeprüfung, um die Entscheidung nicht von einem einzigen Tag abhängig zu machen!
- nach individueller Eignung, z.B. in Medizin
- nur fachspezifische Aufnahmeprüfungen (mit Inhalten, die auf die Studienrichtung abgestimmt sind)
- Prüfung der Eignung für den späteren Beruf
- prüfungen bei denen die geprüften personen individuell auf verschiedensten gebieten abgeprüft werden. diese prüfungen dürfen sich aber keinesfalls nur auf wissen, vorkenntnisse und leistung stützen, sondern die geprüften sollten eher psychologisch auf di
- psychologische tests f best. richtungen, zb. Lehramtsstudien
- sinnvolle Aufnahmeprüfung, wobei der Stoff vor Ferienbeginn feststeht und auf der UNI gratis erklärt wird, damit nicht wieder nur SchülerInnen mit Geld die Aufnahme schaffen, sondern alle die sich bemühen
- Studieneignungsprüfung (ob man nicht nur wissensmäßig sondern auch emotional für das Studium geeignet ist)
- Studieneignungstests
- studienspezifische Aufnahmeprüfungen / Vortests
- Studienspezifische Tests, evtl. auch Eignungstests, die Persönlichkeitsfaktoren berücksichtigen
- Test auf wahres Interesse am Studiengbiet

Aufnahmegespräch/Bewerbungsgespräch/Motivationsgespräch, n = 28

- Aufnahmegespräch, 2x
- Aufnahmegespräch über Motivation und Zukunftsvorstellungen
- Aufnahmegespräch um Eignung zu testen, Eine Kombination aus verschiedenen Methoden, nicht nur Noten sondern auch Willigkeit und Eifer abfragen (zB. anhand von schon geleisteten Praktika, ... Frei erfundenes Bsp.: Auch ein Student, der nicht gut pauken k
- Aufnahmegespräch, Österreichweit nur einmal angebotenes Studium
- Aufnahmegespräch, um Motivation zu erfahren (für uni), Alternativen kennen zu lernen (für interessierte)
- Aufnahmegespräche, ähnlich FH
- Aufnahmegespräche, ähnlich wie an FHs
- Bewerbungsgespräch
- Bewerbungsgespräche
- Gespräch mit Lehrenden, wobei nicht fertige Kenntnisse das Aufnahmekriterium sein sollten, sondern eher die Begründung und die Begeisterung, die hinter einem Fach stehen; Aufnahmeprüfung über Maturastoff AHS
- Gespräch; ob Fähigkeiten und Interesse in jenem Bereich ausreichend sind
- Interview, Gespräch
- Interviews (z.B. Überprüfung der Motivation, ...)
- Motivationsgespräch
- Motivationsgespräch mit dem Studiengangsleiter
- Motivationsgespräch nach dem 1. Semester
- Motivationstest: Studieren weil es nun mal geht oder weil man will?
- Motivationstestung
- mündliches Aufnahmegespräch mit einer/m ProfessorIn
- persönliche Gespräche vor einer Fachkommission

- persönliche interviews (motivation sollte auch ausschlaggebend sein)
- persönliches Aufnahmegespräch wie bei der FH
- persönliches Vorstellungsgespräch
- Prüfung der Motivation, zB durch Aufnahmegespräch
- Qualifikationsgespräche vor und während des Studiums
- Vorsprechen bei Schauspiel
- kurze mündliche Prüfung wie auf FH

Kombination mehrerer Verfahren/Methoden, n = 24

- Assessment Center, Bewerbung + Motivationsschreiben + Aufnahmeprüfung
- Aufnahmegespräche, Assessment Centers, Lebenslauf (va. extracurricular activities)
- Aufnahmeprüfung plus persönliches Gespräch
- Aufsatz und persönliches Gespräch
- Auswahlverfahren (nicht nur Aufnahmeprüfung); ähnlich den Bewerbungsverfahren für Berufe
- Bewerbung, Motivationsschreiben, persönliche und offiziell überprüfbare Auseinandersetzung des Bewerbers mit dem jeweiligen Studium im Vorhinein (kostet leider mehr Geld als die Alternativen)
- Bewerbungsgespräche, Motivationsschreiben
- eine Kombination aus Information über die Ausbildung, schulischen Leistungstest und persönlichen Fähigkeiten
- eins Auswahlverfahren (nur ein vorgeg. %Satz von Ausländern) und eine Aufnahmeprüfung bei speziellen Studienrichtungen
- Eintrittsschreiben, sowie Rechtfertigung für Studienfortführung nach 1. Abschnitt
- Kombination mit persönlichem Gespräch
- Kombination Numerus Clausus plus einen Teil der über Aufnahme- / Knockoutprüfungen einen Studienplatz findet.
- Kombination von oder Kontingente für Numerus Clausus und Aufnahmeprüfung vor Beginn
- Kombination aus mehreren
- matura ergebnisse kombiniert mit der aufnahmeprüfung
- mehrteiliges Aufnahmeverfahren vor Beginn (nicht nur Multiple-Choice-Test)
- motivationsschreiben + mündliches gespräch (ähnlich FH)
- Motivationsschreiben, Notenschnitt von Studienrelevanten Fächern, aufnahmegespräch, Aufnahmetest
- persönliche Interviews, Bewerbungsverfahren
- Richtung Assessment-Center
- schriftliche Begründung für die Studienwahl und über die eigene Eignung plus Eingangstest
- umfassende Bewerbungsmappe mit Motivationsschreiben und Vorstellungsgespräch
- vorstellungsgespräch, interview, motivationsschreiben
- wie beim Mediziner-test mit Bewerbungsgespräch

Bevorzugung Österreicher, n = 12

- Arbeiter mit Matura und Österreicher zuerst!
- Bevorzugung von Österreichern
- es sollten zuerst 75% der Studienplätze für ÖsterreicherInnen zur verfügung gestellt werden
- mehr Beschränkungen für ausländische Studierende
- Österreicher bevorzugt, Österreicherquote erfüllen
- Österreicher haben Vorrang
- österreicher sollen bevorzugt werden; nicht österreicher sollten höhere Beiträge zahlen
- quotenregelung für Inländer/EU/Nicht-EU-Mitglieder

- Quotenregelung für Nicht-österreicher
- Strikte Regelung der Zulassung von ausländischen Studierenden!
- Studenten aus dem Ausland sollten zumindest die gleichen Beschränkungen haben, wie in ihrem Heimatland, eventuell auch Studiengebühren, wenn sie die dort zahlen müssen.
- viel höhere Studiengebühren für ausländische (zB Numerus Clausus Flüchtlinge) Studenten

Studiengebühren, n = 7

- Gebühren bei nicht Erreichen des geplanten Studienerfolges laut Lehrplan.
- geringe Studiengebühren
- geringe Studiengebühren halten Nicht-voll-am-Studium-Interessierte davon ab zu inskribieren
- Hohe Studiengebühren, für sehr gute Studenten bzw. Studenten aus armen Verhältnissen Begünstigungen
- Moderate Studiengebühren
- Wiedereinführung der Studiengebühren in der selben Höhe, damit das Studium nicht als ganz gratis erachtet wird, und auch etwas geleistet werden muss. (siehe VWL: Problem mit Public Access- Ressourcen)
- Studiengebühren

Sonstige Nennungen, n = 40

- Notenschnitt für bestimmte überlaufene Lehrveranstaltungen
- Nur bei technischen Studien: Eine Art Kolloquium in den Ferien, nicht als Hürde, sondern als Möglichkeit festzustellen, ob ein bestimmtes Studium für einen geeignet ist/scheint.
- Bedarf am Arbeitsmarkt
- bei künstlerische Studiengängen, auf Grund von Einzelunterricht für Studierenden, gibt es mehr als weniger akzeptable Aufnahmeprüfungen, da es unmöglich ist, für 200-300 interessierte Studierende eine(n) eigene(n) ProfessorIn zu finanzieren
- Bessere Aufklärung über die einzelnen Studienrichtungen schon an den Schulen, um zu verhindern das Jemand aufgrund von falschen Vorstellungen oder Ratlosigkeit einen Studiengang auswählt der ohnehin schon überfüllt ist.
- Beurteilung der Kompetenz durch Professoren
- die Matura sollte (wirklich) eine Aufnahmeprüfung für die Uni sein!!!
- eigene LV "Persönlichkeitsanalyse"
- Einführung in die Aufnahmeprüfung vgl. früher Pharmaziestudium
- Entscheidungsgremium aus Profs, höheren Studenten, Personen aus Privatwirtschaft
- Erstellung eines Qualifikationsprofils zwecks Eignung für das Studium oder nicht
- Europaweite Abstimmung der Zugangsbeschränkung auf alle Unis: überall oder nirgends Beschränkungen!!!
- fachspezifische Prüfungen zu Beginn des Studiums, die bereits auf kommende Inhalte Bezug nehmen.
- faires Auswahlverfahren vor Beginn des Studiums
- Falls es jemals ein Kurssystem an österreichischen Schulen (zumindest Oberstufe) gibt, evtl die Aufnahme an bestimmte "Mindestnoten bzw. Mindeststufen" bei Kursen koppeln. Trotzdem eine Aufnahmeprüfung oder Aufnahmearbeit.
- falls Latein notwendig ist für das Studium, dass nur solche, die es bereits haben, gleich anfangen dürfen
- Fehlen eines Mindestmaßes an Leistung
- finde ich nur sinnvoll bei Medizin, hier sollte wirklich hohe Qualität und zumutbare Studienbedingungen gegeben sein!!!
- genau das ist das Problem bei diesem Thema. Möglichkeit: Vollversammlung des Instituts und gemeinsame Abstimmung

- generell den Schwierigkeitsgrad des Studiums erhöhen (verbessert die späteren Berufsaussichten)
- Intensive Vorbereitungs-LV mit möglichst individueller Beratung und Betreuung der Studierenden. Die Studierenden sollten einen guten Überblick über das Fach erhalten und so erkennen können, ob das Fach tatsächlich das Richtige ist.
- je nach Studium verschieden: bei Kunststudien vor Beginn, bei Lehramt und Medizin nach Eingangsphase in der Praxis ...
- Jeder Bürger eines Landes sollte eine bestimmte Anzahl an kostenfreien Schul- bzw. Studienjahren haben, je nach Abschluss den derselbe anstrebt. Darüber hinaus gehende Bildung oder Ausbildung sollte kostenpflichtig sein.
- Kapazitäten der Unis vergrößern, dann braucht's keine ZuBeschr
- Leistungserbringung vor Beginn des Studiums z.B. eine schriftliche Mitarbeit zur Studienwahl
- leistungsorientierte Aufnahmeverfahren für Post Graduate-Studien
- Losverfahren und Berücksichtigung der Wartezeit
- maximale Anzahl an möglichen Neu-Studierenden in jedem Studium je Uni festlegen (Bsp. 500 Erstsemestrige in BWL an der KFU)
- Motivationsschreiben, schriftliche Bewerbung
- Nachweis praktisch erworbener Vorkenntnisse
- Numerus Clausus aber NUR wenn es eine einheitliche Matura gibt
- Numerus clausus Selektion für Master Studien
- ordentliche Auswahlverfahren: zB Medizin: Vorlegen eines Pflegepraktikums (4w) VOR Beginn des Studiums UND Lebenslauf UND Motivationsessay UND wenn schon Latinum, dann auch VOR Beginn des Studiums. Wenn dann immer noch EMS-Tests nötig sind, dann eben mit
- Orientierung am amerikanischen Modell: zB Schwerpunktwahl ohne Zugangsbeschränkung: Wahl eines "Bereiches" (z.B. Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften,...) dann zwei Semester Eingangsphase als Orientierung und Konfrontation mit allen Bereichen durch
- Praktika zu Beginn des Studiums, um zu sehen, ob der durch das Studium angestrebte Beruf der passende ist
- regelmäßige Updates, damit der Lernerfolg stimmt, außer Prüfungen, z. B. Anwendungsmöglichkeiten in Unternehmen anbieten
- STEPs zur Selektion mit hohen aber realistischen Prüfungserwartungen
- unter der Bedingung einer funktionierenden und objektiven Umsetzung der Zielvorstellungen von einer einheitlichen Zentralmatura. Vorschlag: Gegenanpassung zwischen den ländereigenen Abituren mit der österreichischen Zentralmatura. D. h. Verwirklichung
- vor dem Studium die zukünftigen Studenten im Rahmen einer Einführungsveranstaltung während den Sommerferien besser aufklären und vielleicht Interessenstests anbieten!
- Z.B. vor Studienantritt eine Arbeit zu verfassen, um den Willen zum Studieren kundzutun.

Anhang C: Der Fragebogen

FRAGEBOGEN ZU DEN STUDIERENDENPROTESTEN UND DER BILDUNGSDEBATTE 2009

LIEBE STUDENTINNEN UND STUDENTEN!

Anlässlich der aktuellen Bildungsdebatte hat es sich die STV/IG Soziologie an der Karl Franzens Universität Graz zum Ziel gesetzt, die Einstellungen der Grazer Studierenden mittels einer kurzen Umfrage zu erheben. Wir würden dich bitten, dir ca. 10 Minuten Zeit zu nehmen und die Umfrage vollständig auszufüllen.

Wir möchten dich weiters bitten, mit deinen Antworten dazu beizutragen, ein differenziertes Bild über die Einstellungen der Studierenden zum Bildungssystem und zu den aktuellen Studierendenprotesten zu gewinnen. Selbstverständlich sind deine Antworten anonym und werden vertraulich behandelt. Die Auswertung des Fragebogens erfolgt durch Soziologiestudierende an der Universität Graz. Die Ergebnisse werden unter <http://www.ig-soziologie.at> veröffentlicht.

Solltest du Fragen haben, kannst du dich gerne an ig-soziologie@uni-graz.at wenden.

1. Ausbildung

Im Rahmen eines Universitäts-Studiums können umfangreiche Fähigkeiten vermittelt werden. Wir würden gerne von dir wissen:

Welche allgemeinen Wissensinhalte, Kompetenzen und Eigenschaften sollte Deiner Meinung nach ein Universitätsstudium hauptsächlich vermitteln beziehungsweise fördern?

	Sehr wichtig					Absolut nicht wichtig
Breite und allgemeine Kenntnisse innerhalb des eigenen Studienfachs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Lernbereitschaft und Lernfähigkeit						
Innovatives und kreatives Denken						
Methodisches und systematisches Denken						
Schulung und Sensibilisierung des eigenen Urteilsvermögens						
Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft						
Eigenständiges Denken						
Gesellschaftlich nützliche und wertvolle Kompetenzen						
Selbstorganisation und Selbstverantwortung						
Kritisches und hinterfragendes Denken						
Spezifische Kenntnisse für den späteren Beruf						
Unternehmerisches Denken						
Neugier und Interesse für die Wissenschaft						
Streben nach humanistischen Werten (z.B.: Toleranz, Menschenwürde, Selbstentfaltung)						
Detailliertes Faktenwissen						
Rational-kalkulierendes, strategisches Denken						

2. SELBSTBESTIMMUNG

In diesem Fragenblock geht es um die grundlegende Ausrichtung des Studiums.

	Stimme völlig zu					Stimme absolut nicht zu	Weiß nicht
Ich bevorzuge in meinem Studium eine spezialisierte Ausbildung gegenüber Allgemeinbildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
In jedem Universitätsstudium sollte es die Möglichkeit geben, sich seine eigenen inhaltlichen Schwerpunkte zu setzen.							
Ich finde es wichtig, in meinem Studium die Möglichkeit zu haben, mir einen inhaltlichen Schwerpunkt nach meiner Wahl setzen zu können.							

3. WAHLFÄCHER

Wenn du entscheiden könntest: Wie groß sollte der Anteil an freien Wahlfächern in deinem Studium sein?

- bis zu 10 %
- 20 %
- 30 %
- 40 %
- 50 % oder mehr

4. DEMOKRATIE UND GLEICHBEHANDLUNG

Der nächste Fragenblock beschäftigt sich mit Aussagen über die Universitätspolitik.

	Stimme völlig zu					Stimme absolut nicht zu	Weiß nicht
Österreichische StaatsbürgerInnen sollten beim universitären Hochschulzugang in Österreich bevorzugt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Ich fühle mich durch die Studienvertretung (ÖH) gegenüber der Universität ausreichend vertreten.							
Ich denke es ist notwendig, dass Studierende die Universität demokratisch mitgestalten.							

5. OEH

Hast du bei den letzten ÖH-Wahlen (Sommersemester 2009) gewählt?

- ja
- nein

6. FINANZIERUNG

Im nachfolgenden Fragenblock findest du Aussagen über die Finanzierung der Universitäten und über Zugangsbeschränkungen.

	Stimme völlig zu					Stimme absolut nicht zu	Weiß nicht
Universitäre Bildung sollte ausschließlich staatlich (aus dem allgemeinen Steueraufkommen) finanziert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Die staatlichen Ausgaben für universitäre Bildung sind derzeit ausreichend.							
Universitäre Bildung soll unter anderem über Studienbeiträge finanziert werden.							
Ich halte staatlich vergebene Studienkredite für eine sinnvolle Finanzierungsmöglichkeit für Studierende.							

7. STUDIENBEDINGUNGEN

Bitte kreuze nachfolgende Aussagen über Studienbedingungen an.

	Trifft völlig zu					Trifft absolut nicht zu	Weiß nicht
Ich finde, dass es in meinem Studium ein ausreichendes Lehrveranstaltungsangebot gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Meines Erachtens gibt es in meinem Studium zu wenig wissenschaftliches Personal für die Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten.							
Ich finde, dass es genug universitäre Möglichkeiten zur kostenlosen An eignung von Zusatzqualifikationen gibt (z.B. Sprachen, soziale Kompe tenz, IT-Skills).							
Die Universität sollte den Studierenden mehr Räumlichkeiten zur freien Benutzung (z.B. für Arbeitsgruppen, als Lernbereich) zur Verfügung stel len.							
Die TeilnehmerInnenzahl einiger Lehrveranstaltungen meines Studiums ist zu hoch.							
Ich bin mit den Studienbedingungen an meiner Universität zufrieden.							

8. ANGABEN ZUR PERSON

Alter:

Geschlecht: männlich weiblich

Wäre am nächsten Sonntag Nationalratswahl, welche Partei würdest du wählen?

- SPÖ
- ÖVP
- FPÖ
- Grüne
- BZÖ
- LIF
- KPÖ
- sonstige, und zwar
- Keine bzw. würde nicht wählen

9. SOZIALE LAGE

Bitte kreuze an:

	ja	nein
Ich bezahle in diesem Semester Studiengebühren (ÖH-Gebühren nicht inbegriffen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beziehe Familienbeihilfe.		
Ich beziehe Studienbeihilfe.		
Meine Eltern unterstützen mich finanziell in meinem Studium.		
Ich habe vor meinem Studium längere Zeit gearbeitet.		
Ich arbeite neben meinem Studium.		

9.1 SOZIALFILTER

Mein Studienerfolg ist aufgrund meiner Arbeit beeinträchtigt.

- ja
- nein

10. STUDIERENDENPROTESTE

Dieser Fragenblock beschäftigt sich mit Aussagen zur Bildungsdebatte beziehungsweise zu den Studierendenprotesten in Österreich.

	Stimme völlig zu					Stimme absolut nicht zu	Weiß nicht
Ich weiß über die Forderungen der Grazer Protestierenden bescheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Die Proteste der Studierenden in Österreich sind gerechtfertigt.							
Die Studierendenproteste in Graz sollten weiter beibehalten werden.							
Meiner Meinung nach sind die Forderungen der BesetzerInnen utopisch.							
Die österreichische Regierung hat auf die Forderungen und Positionen der Protestierenden noch nicht ausreichend reagiert.							
Ich halte nichts von Hörsaalbesetzungen als Form des Protests.							
Das österreichische Bildungssystem, vom Kindergarten bis zu Universität, ist gut, wie es ist.							
Die Studierendenproteste sind für mich ein wichtiges Thema.							

Meine Einstellung zu den aktuellen Protesten hat sich im Verlauf der Proteste verändert.

- zum Positiven
- zum Negativen
- blieb unverändert

Ich habe mich über die Studierendenproteste wie folgt informiert (Mehrfachnennungen möglich):

Wertebereich: 1 = nicht ausgewählt, 2 = ausgewählt

- Zeitungen
- Online-Zeitung
- Homepage der Protestierenden
- Twitter
- Facebook
- Radio
- Wikipedia
- LiveStream der BesetzerInnen
- SMS
- E-mail
- YouTube
- TV
- Fyler/Plakate
- Freunde/Bekannte
- Munpropaganda
- Ich war in einem besetzten Hörsaal.
- gar nicht informiert

11. DEBATTE

Hier findest du sechs Äußerungen aus der aktuellen Bildungsdebatte (Mehrfachnennungen möglich). Welche davon sind für dich wichtig?

Wertebereich: 1 = nicht gewählt, 2 = ausgewählt

- Freier Zugang zu allen universitären Studien
- Schluss mit Diskriminierung
- Demokratisierung der Universität
- Verbesserung der Studienbedingungen
- Schluss mit prekären Dienstverhältnissen an der Universität
- Selbstbestimmtes Studieren
- finde keine der genannten Äußerungen wichtig

12. STUDIUM FORMALIA

Wie viele Studien betreibst du aktiv?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 oder mehr

Seit wie vielen Semestern studierst du?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 oder mehr

Ich befinde mich in einem Studium nach der Form...

- Bachelor/Bakkalaureat
- Master
- Diplomstudium (Magister, Dipl.-Ing. etc.)
- Doktorat/PhD

Hast du bereits ein Studium abgeschlossen?

- ja
- nein

Wenn ja, welches bzw. welche?

.....

Bitte bewerte deine Studienbedingungen (nach Schulnotensystem)

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- genügend
- nicht genügend

Wirst du dein Studium voraussichtlich in Mindestzeit abschließen?

- ja
- nein
- weiß nicht

An welcher Universität bist du inskribiert?

- Karl-Franzens-Universität Graz
- Technische Universität Graz
- Medizinische Universität Graz
- Universität für Musik und darstellende Kunst Graz

An welcher Fakultät studierst du?

- KF Gewi
- KF Sowi
- KF Rewi
- KF Nawi
- KF Urbi
- KF Theo
- KF Indie
- TU
- Kunst
- Med

Was studierst du?

.....

13. ZUGANGSBESCHRÄNKUNGEN

Wie stehst du zu Zugangsbeschränkungen?

- Ich bin für Zugangsbeschränkungen für alle Studien.
- Ich bin für Zugangsbeschränkungen bei bestimmten Studien.
- Ich bin gegen Zugangsbeschränkungen.

Falls Zugangsbeschränkungen eingeführt werden: **Welche wären für dich akzeptabel?**

Wertebereich: 1 = nicht gewählt, 2 = ausgewählt

- Aufnahmeprüfung vor Beginn des Studiums
- Knockoutprüfung nach einer Eingangsphase
- Numerus Clausus (= Notenschnitt vor Studienbeginn)
- Hohe Studiengebühren
- andere, nämlich:

Literaturverzeichnis

- Auer, Clemens Martin u. a.: Universität und Demokratie in Österreich. Empirische Dimensionen hochschulpolitischer Kommunikationsprozesse (UOG – Studie), in: Auer, Clemens Martin; Feith, Georg; Rechberger, Walter H. (Hrsg.): Universität und Demokratie in Österreich. Zur empirischen und theoretischen Relevanz, (Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung) Wien 1990, S. 33-142.
- Backhaus, Klaus et al.: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 10. Aufl., (Springer) Berlin u. a. 2003.
- Backhaus, Klaus u. a.: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 11. Aufl., (Springer) Berlin u. a. 2006.
- Bargel, Tino: Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007, (Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung) Berlin 2008.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl., (Springer) Heidelberg 2006.
- Bühl, Achim: SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse, 11. Aufl., (Pearson) München 2008.
- Bühner, Markus: Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, 2. Aufl., (Pearson) München 2006.
- Diehl, Joerg M.; Staufenbiel, Thomas: Statistik mit SPSS für Windows. Version 15, (Dietmar Klotz) Eschborn bei Frankfurt am Main 2007.
- Dumenci, Levent: Multitrait-Multimethod Analysis, in: Tinsley, Howard E. A.; Brown, Steven D.: Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling, (Academic Press) San Diego u. a. 2000.
- Egger, Rudolf; Sturn, Richard: Die Steuerung des Hochschulzugangs im sozioökonomischen und bildungspolitischen Kontext der wissensbasierten Gesellschaft, in: Badelt, C.; Wegscheider, W.; Wulz, H. (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich, Graz 2006, S. 83-135.
- Gasser-Steiner, Peter: Die Korrespondenzanalyse – Ein Verfahren zur explorativen Analyse verketteter Kreuztabellen, in: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hrsg.), Praxisbuch: Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, (Studien Verlag) Innsbruck u. a. 2005, S. 273-286.
- Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, (Fischer Verl.) Frankfurt am Main 1967.
- Kassner, Karsten: Soziale Deutungsmuster – über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge, in: Geideck, Susan; Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern, (Walter de Gruyter) Berlin u. a. 2003, S. 37-57.
- Lüders, Christian; Meuser, Michael: Deutungsmusteranalyse, in: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, (Leske + Budrich) Opladen 1997, S. 57-79.

- Marcuse, Herbert: Der eindimensionale Mensch, (Luchterhand) Berlin 1967.
- Martens, Jul: Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows, 2. Aufl., (Oldenbourg) München 2003.
- Menze, Clemens: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, in: Steffen, Hans (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart, (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen 1972, S. 5-27.
- Merton, R. K.: Social Theory and Social Structure, (Free Press of Glencoe) New York, 1957.
- Mohler, Peter Ph.; Wohn, Kathrin: Persönliche Wertorientierung im European Social Survey, ZUMA-Arbeitsbericht Nr. 2005/01, Mannheim 2005.
- Prisching, Manfred: Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft, (Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2008.
- Rusch, G., Schanze, H., Schwering, G., Theorien der Neuen Medien. Kino – Radio – Fernsehen – Computer, (UTB Wilhelm Fink Verl.) Paderborn 2007.
- Schendera, Christian: Datenqualität mit SPSS, (Oldenbourg) München 2007.
- Sedlmeier, Peter; Renkewitz, Frank: Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie, (Pearson) München 2008.
- Steffen, Hans: Nachwort oder Fürsprache für Humboldt, in: Steffen, Hans (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart, (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen 1972, S. 104-105.
- Ullrich, Carsten G.: Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung, Arbeitspapier Nr. 3 (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung) Mannheim 1999
- Zentes, Joachim; Swoboda, Bernhard: Grundbegriffe des Marketing. Marktorientiertes globales Management-Wissen, 5. Aufl., (Schäffer-Poeschl) Stuttgart 2001.

Zeitschriften

- Ebner, Katharina: Entwicklung der Studierfähigkeit als Aufgabe der Universitäten: Coaching studentischer Selbstmanagementkompetenzen, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4. Jg., 2009, Nr. 3, S. 37-52.
- Eppenschwandtner, Wolfgang: Extra-Curriculare Aktivitäten als Teil eines übergreifenden Bildungskonzept, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1. Jg., 2006, Nr. 4, S. 43-51.
- Eppenschwandtner, Wolfgang; König, Thomas; Schwediauer, Veronika: Partizipation von NachwuchswissenschaftlerInnen an österreichischen wissenschaftlichen Universitäten, Wien 2008.
- Habermas, Jürgen zit. in: Peters, Bernhard: Der Sinn von Öffentlichkeit. Friedhelm Neuhardt (Hg.), Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen. Sonderheft 34 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1994, S. 42-76.
- Hadjar, Andreas; Becker, Rolf: Unkonventionelle Politische Partizipation im Zeitverlauf, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59. Jg., 2007, Nr. 3, S. 410-439.

- Jaeger, Michael: Wie wirksam sind leistungsorientierte Budgetierungsverfahren an deutschen Hochschulen? In Zeitschrift für Hochschulbildung, 3. Jg., 2008, Nr. 1, Hannover.
- Kreysing, Matthias: Forschungsförderung mittels leistungsorientierter Mittelvergabe. In Zeitschrift für Hochschulforschung, 3. Jg., 2008, Nr. 1, S. 19-28
- Leitner et al.: Finanzierungsstruktur von Universitäten. Internationale Erfahrungen zum Verhältnis zwischen Basisfinanzierung und kompetitiver Forschungsfinanzierung, Österreich (im Auftrag von bmvit, bm:bwk und bmwa), 2007.
- Nairz-Wirth, Eckert; Erna, Daniel: Klassifizierung europäischer Bildungssysteme anhand von OECD-Bildungsindikatoren. In Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1. Jg., 2006, Nr. 4, S. 31-42.
- Oevermann, Ulrich: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973 Frankfurt am Main), in: Sozialer Sinn, 2. Jg., Heft 1, 2001, S 3-33.
- Pechar, Hans: Internationale Fallstudien zum Hochschulzugang, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 1. Jg., 2005, Nr. 6, S. 53-65.
- Reiss, Siegbert et. al.: Online-Self-Assessments zur Erfassung studienrelevanter Kompetenzen, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4. Jg., 2009, Nr. 1, S. 60-71.
- Ros, Maria; Schwartz, Shalom H; Surkiss, Shoshana: Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work, in: Applied Psychology: An international Review, 48. Jg., 1999, Nr. 1, S 49-71.
- Sagmeister, Gunhild: Hochschulzugang mit Beschränkung?, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 1. Jg., 2005, Nr. 6, S. 42-52.
- Schneeberger, Arthur: Soziale Inklusivität der Hochschulsysteme als Rankingkriterium – Implikationen und Schlussfolgerungen, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 4. Jg., 2009, Nr. 3, S. 1-23.
- Sotz-Hollinger, Gudrun: Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4. Jg., 2009, Nr. 2, S. 10-22.

Internetquellen

- González, Julia; Wagenaar, Robert: Eine Einführung in Tuning educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna Prozess, http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_German_version.pdf, letzter Zugriff 5.11.2010.
- Großegger, Beate; Heinzlmaier, Bernhard: Repräsentativ Befragung zu Uni-Protesten. URL: http://www.jugendkultur.at/Bundesweite_Repraesentativerhebung_Uniproteste_2009.pdf (07.07.2010) - Erhebung November 2009.
- Happ, Jochen; Stange, Christiane: BLK-Projekt, Entwicklung und Erprobung eines Integrierten Leistungspunktesystems in der Weiterentwicklung modularisierter Studienangebote am Beispiel der Ingenieurwissenschaften. AP3 Hochschulwechsel und lebenslanges Lernen. Hamburg: 2003 URL: http://www4.tu-ilmeneau.de/lps/hamburg/ZwBerichtM5_Hamburg.pdf (07.07.2010).

Kraus, F.; Wildermuth, M. (1989): UNiMUT. StudentInnen in Bewegung. Berlin: Rotbuch.
<http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1107.pdf>, letzter Zugriff 21.8.2010.

Schwartz, Shalom H.: Basic Human Values: An Overview. Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications, <http://segr-did2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>, 2006

Schwartz, Shalom H.: Basic Human Values, http://www.ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2009-06-10/documents/Shalom_Schwartz_1.pdf, Bozen 2009

Spiel, Christiane; Pechar, Hans; Pellert, Ada: Schlüsselthemen im Hochschuldiskurs, Hochschuldialog 24./25. November 2009, <http://www.dialog-hochschulpartnerschaft.at>, 13. 7. 2010.

Sporer, Thomas; Dürnberger, Hannah; Hofhues, Sandra: Partizipation von Studierenden an Hochschulen als offene Innovationsstrategie? Fallbeispiele, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation eines Thementisches auf der 13. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft in Krems 2008, http://www.imb-uni-augsburg.de/files/GMW08-Thementisch_Ergebnisdarstellung.pdf, letzter Zugriff: 22. 9. 2010.

Tageszeitungen

Der Standard <http://derstandard.at>

Immer mehr Unis wollen Zugangsbeschränkungen vom 4. 1. 2010.

Klagenfurt: Studienplätze für Psychologie werden begrenzt vom 30. 7. 2010.

Wirtschaftsuniversität plant neue Hürden vom 6. 7. 2010.

Studenten rüsten sich für neue Proteste vom 10. 8. 2010.

Printausgabe Der Standard

Die Psychologie als halbolymische Disziplin vom 20. 7. 2010, S. 6.

Nimmervoll, Lisa: *Wenig Geld, wenig Profs, viele Drop-outs. Wissenschaftsministerium hält Uni-Finanzvergleich seit fünf Jahren unter Verschluss* vom 9.7.2010, S. 6.

Fischer ist „für den freien Hochschulzugang gewesen“ vom 12. 7. 2010, S. 6.

Schweiz vs. Österreich im Leistungsvergleich vom 25. 8. 2010, S. 14.

Pechar, Hans: Vom Ende der Unschuld des freien Uni-Zugangs vom 10. 9. 2010, S. 3.

Die Presse <http://diepresse.com>

Uni-Probleme: Zugangsbeschränkungen kommen wieder vom 23. 10. 2009.

Studie kritisiert offenen Hochschulzugang vom 7. 6. 2010.

Burger, Rudolf: Schluss mit dem Dekor! vom 11. 6. 2010.

Kleine Zeitung <http://www.kleinezeitung.at>

Offener Hochschulzugang hemmt Qualität vom 7. 6. 2010.

Oberösterreichische Nachrichten <http://www.nachrichten.at>

Umfrage: 81 Prozent für Uni-Zugangsbeschränkungen vom 3. 7. 2010.

Karl: Freier Unizugang „ein Problem“ vom 7. 2010.

Wiener Zeitung <http://wienerzeitung.at>

Loacker, Leander D.: *Absolventen vom Fließband* vom 13. 2. 2009.

Andere Internetquellen

Uni-Zugang: Österreich diskriminiert laut EuGH, <http://science.orf.at>, 20. 1. 2005.

Publikumsanalyse, <http://www.media-analyse.at/>, letzter Zugriff 22. 7.2010.

o. V.: selbstbestimmtes Studium, in: <http://dokumentation-bildungsdiskurs.pbworks.com/selbstbestimmtes-Studium>, letzter Zugriff: 16. 9. 2010.

<http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/studieren-an-der-universitaet-wien-zwischen-1945-und-1955/258.html>, letzter Zugriff: 30. 8. 2010.

KEG: Kommission der Europäischen Gemeinschaft: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel: 2005 URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf, letzter Zugriff 5.11.2010.

BD: The official Bologna Process website 2007-2010: URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>, letzter Zugriff 08.08.2010.

The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the Education Ministers of Education URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf, letzter Zugriff 07.07.2010.

TESE: Tuning educational Structures in Europe. URL: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>, letzter Zugriff 07.07.2010.

ER: Europäischer Rat vom 23. und 24. März 2000 in Lissabon: Schlussfolgerungen des Rates. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#intro, letzter Zugriff 07. 07. 2010.

Studierendensozialerhebung 2009, <http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/>, letzter Zugriff 30.8.2010.

http://de.wikipedia.org/wiki/Studentenproteste_in_Deutschland_2009, letzter Zugriff 30. 9. 2010.

OECD 2010, http://www.oecd.org/document/8/0,3343,de_34968570_34968855_39283656_1_1_1_1,00.html, letzter Zugriff 11. 11. 2010.

Online-Umfragen

www.onlineforschung.org

Websites der Protestierenden

Uni Graz

<http://www.unigrazgehoertuns.org/protest/befreite-universitaeten> und <http://unsereuni.at/>, letzter Zugriff 21. 7. 2010.

Die Protestierenden: Unsere Forderungen. URL:

<http://www.unigrazgehoertuns.org/forderungen/unsere-forderungen> letzter Zugriff 07.07.2010.

uni:data warehouse

o. V.: Anteil ausländischer Studierender – Zeitreihe, Abfrage uni:date warehouse, http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/page?_pageid=93,140222&_dad=portal&_schema=PORTAL, 20. 7. 2010.

Hochschulzugangsquote – Zeitreihe, Abfrage uni:date warehouse, http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/page?_pageid=93,140222&_dad=portal&_schema=PORTAL, 20. 7. 2010.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

o. V.: Aufnahme an österreichischen Universitäten, <http://www.bmwf.gv.at>, 20. 7. 2010.

o. V.: Informationen für ausländische Studierende, <http://www.bmwf.gv.at>, 20. 7. 2010.

UG 2002, § 63 Abs. 4, http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/UG2002_011009.pdf, 31. 8. 2010.

o. V.: Zulassung zum Studium, <http://www.bmwf.gv.at>, 20. 7. 2010.

o. V.: Zulassung zum Studium, <http://www.help.gv.at>, 15. 7. 2010.

o. V.: Hochschulzugangsquote – Zeitreihe, Abfrage uni:date warehouse, http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/page?_pageid=93,140222&_dad=portal&_schema=PORTAL, 20. 7. 2010.

Statistik Austria

o. V.: Ordentliche Studierende an öffentlichen Universitäten 1955 – 2008, Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/static/ordentliche_studierende_an_oeffentlichen_universitaeten_1955_-_2008_021631.xls, 13. 7. 2010.