

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung

Britt Hoffmann

Soziale Herkunft und Studienfinanzierung

Zur sozialen Ungleichheit an der Hochschule

Eine empirische Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland im WS 1997/98

Britt Hoffmann

Soziale Herkunft und Studienfinanzierung

Zur sozialen Ungleichheit an der Hochschule

Eine empirische Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland im WS 1997/98

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (38)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, November 2002

Herausgeber der Reihe „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“:
Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz,
Fachbereich Geschichte und Soziologie, 78457 Konstanz
Tel. 07531/88-2896

Die AG Hochschulforschung im Internet:
<http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-hoc/ho-fo-i.html>

ISSN 1616-0398

Inhalt

	Seite
Einführung	1
1 Zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit	3
2 Gegenwärtige theoretische Kontexte	7
2.1 Individualisierungstheorem	7
2.2 Reproduktionstheorem	8
2.3 Das Bildungssystem zwischen individualisierungs- und reproduktions- theoretischen Sichtweisen auf soziale Ungleichheit	10
3 Forschungsstand und Fragestellung	12
3.1 Empirische Analysen über Bildungschancen	12
3.2 Erläuterung der Fragestellung	15
4 Empirische Basis und Methodik	17
4.1 Datengrundlage und Stichprobe	17
4.2 Schichtindizes zur Bestimmung der sozialen Lage	18
4.3 Modell und Messung der sozialen Herkunft Studierender	19
5 Soziale Herkunft und Studienfinanzierung	26
5.1 Soziale Zusammensetzung der Studierenden	26
5.2 Studentische Finanzierungsquellen nach sozialer Herkunft	27
5.3 Konfigurationen der Studienfinanzierung	31
5.4 Differenzen in der Studienfinanzierung zwischen alten und neuen Ländern	33
6 Staatliche Ausbildungsförderung und studentische Erwerbstätigkeit	36
6.1 Grundlagen der staatlichen Studienfinanzierung	36
6.2 Höhe der BAföG-Einnahmen	37
6.3 Eigene Erwerbsarbeit und Elternfinanzierung in Abhängigkeit vom Erhalt staatlicher Ausbildungsförderung	40
6.4 Bedeutung der eigenen Erwerbstätigkeit und zeitlicher Umfang	42
7 Erwerbsmotive und finanzielles Belastungserleben	45
7.1 Motive der eigenen Erwerbstätigkeit	45
7.2 Finanzielles Belastungserleben	48
7.3 Pfadmodell zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Studien- finanzierung und finanzieller Belastung	52
8 Schlussbetrachtungen und Folgerungen	54
Literatur	57

Vorwort

Die Einrichtung des „Studierendensurveys“ und die bundesweiten Befragungen von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen durch die AG Hochschulforschung begannen im Wintersemester 1982/83 und wurden bislang bis zum Wintersemester 2000/01 (mit der 8. Erhebung) fortgesetzt. Solche Datenbestände mit einer längeren Zeitreihe von Erhebungen bieten vielfältige Möglichkeiten für Sekundäranalysen, die insbesondere auch im Rahmen von Examensarbeiten genutzt werden können.

Die vorliegende Arbeit über die soziale Herkunft und Studienfinanzierung von Studierenden an Universitäten stellt eine solche Nutzung beispielhaft dar. Es geht um die Frage der Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit der Studierenden - und inwieweit beides mit ihrer sozialen Herkunft zusammenhängt und sich als Belastung im Studium auswirkt. Dabei wird auch untersucht, ob staatliche Finanzierungshilfen (BAföG) vorhandene Ungleichheiten kompensieren können.

Die empirischen Analysen sind eingebettet in die strittigen theoretischen Auseinandersetzungen um soziale Ungleichheit und der Funktion des Bildungswesens bei deren Fortbestand oder Auflösung bzw. deren neuer Konturierung in der Moderne. Anknüpfend an vorhandene Skalen wird ein Index zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Studierenden entwickelt, der den Bildungsabschluss und die berufliche Position der Eltern heranzieht. Bei den Analysen werden komplexe methodische Verfahren angewandt, wie etwa Konfigurations-, Varianz- und Pfadanalysen. Damit werden in dieser Arbeit die Daten des Studierendensurveys in einer Weise theoretisch wie methodisch aufbereitet, wie es in der allgemeinen, terminbezogenen Berichterstattung ansonsten meistens nicht möglich ist (dies zeigt sich auch in dem stärkeren wissenschaftlichen Duktus und der Terminologie der gesamten Arbeit). Insgesamt belegt die Arbeit, dass mit solcher Sekundäranalyse nicht nur wissenschaftlich-theoretisch, sondern auch praktisch-politisch neue und differenzierte Einsichten gewonnen werden können.

Frau Britt Hoffmann, die Autorin dieser Studie, ist während eines Praktikums bei der AG Hochschulforschung in Konstanz auf dieses Thema gestoßen. In ihrer Examensarbeit ist sie dieser Problematik vertiefend und in anregender Weise nachgegangen. Wichtige Teile dieser Examensarbeit werden nun in der Reihe Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung vorgelegt, wobei sie etwas gekürzt und geringfügig überarbeitet wurde - und der umfangreiche Anmerkungsapparat entfallen musste.

Die Veröffentlichung rechtfertigt sich nicht nur aufgrund der Anknüpfung an den Studierendensurvey, sondern vor allem wegen der aufschlussreichen Befunde, aufgezeigten Zusammenhänge und der praktischen Folgerungen, die in dieser Arbeit enthalten sind.

Sie kann darüber hinaus anregen, Instrumente und Daten des Studierendensurveys für eigene Aufbereitungen und Analysen heranzuziehen, eine sekundäranalytische Nutzung, wie sie von Methodikern der empirischen Sozialforschung schon seit längerem empfohlen wird, ohne dass dieser Empfehlung allzu oft gefolgt wird. Immerhin lässt sich konstatieren, dass die Verwendung des Studierendensurveys, sei es dessen Instrumentarium oder dessen Datenbestände, in den letzten Jahren angestiegen ist, eine erfreuliche Entwicklung, die wir weiterhin unterstützen wollen.

Tino Bargel

Einführung

Soziale Ungleichheit als asymmetrische Verteilung begehrter Güter und Lasten in Verknüpfung mit ungleichen Lebensbedingungen und Lebenschancen bleibt der alltäglichen Wahrnehmung bis heute nicht verborgen. Spätestens zur Zeit der Aufklärung, als naturrechtliche Vorstellungen über den Wert der Gleichheit mit real existierenden Ungleichheiten kollidierten, wurde die Problematik mit erhöhter gesellschaftlicher Sensibilität aufgenommen. Der Soziologie wurde die Thematik mit der Entwicklung des Kapitalismus und der Heraufkunft der „sozialen Frage“ Ende des 19. Jahrhunderts gleichsam in die Wiege gelegt und gilt seither als eine ihrer wichtigsten Gegenstände (vgl. Müller/Wegener 1995: 11).

Bei der Diskussion um soziale Ungleichheit gerät zwangsläufig das Bildungssystem aufgrund seiner Bedeutung für die Verteilung von Berufs- und Lebenschancen in den Blickwinkel soziologischer Analysen. Dabei ist zunächst relevant, welche Rolle dem Bildungsgrad einer Person für deren berufliche Positionierung und darüber hinaus deren Platzierung im sozialen Statusgefüge der Gesellschaft zukommt. Vor diesem Hintergrund gilt ein Hauptaugenmerk dieser Arbeit in einer mehr theoretischen Perspektive der Beziehung zwischen Bildung und Reproduktion sozialer Ungleichheit, d.h. dem wissenschaftlich konträr behandelten Problemkreis sozial vermittelter Bildungswege und Lebensperspektiven.

Die Bedeutung von Wissen und Bildung bei der Statuszuweisung lenkt den Blick auf seine Träger: Studierenden verhilft der Weg über die Universität - als ranghöchster Form der Qualifikationsvermittlung - in der Regel zur Mitgliedschaft in gesellschaftlichen Funktionsebenen, die mit einem relativ hohen Sozialprestige, weitgehender Autonomie und vergleichsweise hohen Einflusschancen ausgestattet sind (vgl. Ramm 1997: 29). Dieser Zusammenhang verleiht einer empirischen Disproportionierung im sozialen Herkunftsprofil der Studierenden gesellschaftskritische Brisanz.

„Bildung und soziale Ungleichheit“ war in den 60er Jahren fraglos eines der vorherrschenden Themen in Wissenschaft und Politik vor dem Kontext einer breiten Öffentlichkeitswirkung. Bildungspolitische Bemühungen waren schwerpunktmäßig auf die Herstellung von Chancengleichheit gerichtet, wobei wesentliche Maßnahmen ihrer Realisierung in der Ausweitung des Bildungsangebotes und der Bereitstellung der ökonomischen Mittel lagen, die Kindern unterprivilegierter Familien die gleichberechtigte Bildungsteilnahme ermöglichen sollten.

Veränderte Schwerpunktsetzungen in der Bildungspolitik haben herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungspartizipation seither in den Hintergrund des Interesses treten lassen. Erst in jüngster Zeit lassen nicht nur einige neuere empirische Arbeiten ein neu erwachtes soziologisches Interesse an der Thematik vermuten, sondern auch im politischen Bereich erhielt die Problematik in der Debatte um Studiengebühren neuen Zündstoff.

Im Rahmen dieser Arbeit stehen vertikale Disparitäten im Vordergrund, d.h. Unterschiede, die mit einer Gradation von Beruf und Qualifikation im Zusammenhang stehen. Diese Beschränkung ist sich der Konsequenz einer reduzierten Sichtweise auf die Vieldimensionalität sozialer Ungleichheiten bewusst. Das Erkenntnisinteresse konzentriert sich auf die Frage, ob vertikale Sozialmerkmale ihre Bedeutung für differente Lebenschancen, die sich als vorteilhaft oder nachteilig beschreiben lassen, beibehalten haben.

In der vorliegenden Arbeit kommt es auf folgende Fragen an:

- (1) In einer mehr theoretischen Betrachtung soll überlegt werden, inwieweit die Universität eingebunden ist in einen institutionellen Rahmen der Reproduktion sozialer Ungleichheit, der für Kinder unterschiedlicher Herkunftsfamilien ungleich beschränkte Möglichkeitsräume bereithält.
- (2) Ausgehend von der sozialen Zusammensetzung der Studierenden wird empirisch untersucht, ob und wie sich die soziale Herkunft der Studierenden in unterschiedlicher Studienfinanzierung niederschlägt. Es wird dann dargestellt, ob a) die im Studium ungleiche Finanzierung auf Benachteiligungen für jene verweisen, die schon aus unterprivilegierten Elternhäusern stammen oder b) staatliche Interventionsmaßnahmen sozial bedingte Ungleichheiten nivellieren.
- (3) Eine methodische Aufgabe wird darin bestehen, theoretisch relevante und empirisch verfügbare Merkmale des sozialen Status zu einem Index zu verknüpfen, mit dessen Hilfe die soziale Herkunft von Studierenden gemessen werden kann.

Methodischer Ausgangspunkt ist die Entwicklung einer Skala zur Messung der sozialen Herkunft der Studierenden. Auf dem Wege der Reduzierung, Transformation und Integration verschiedener Indikatoren im vorliegenden Datenmaterial und mit Hilfe einer bereits vorhandenen Skala zur Messung des sozio-ökonomischen Status werden vier Herkunftskategorien der Studierenden unterschieden. Dieser Index wird zur Eruierung der inhaltlichen Fragestellungen eingesetzt.

Die vorliegende Untersuchung ist eine Sekundäranalyse von Surveydaten der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz, die in regelmäßigen Abständen bundesweit etwa 9.000 Studierende zu einem breiten Themenspektrum ihrer Studiensituation und Studiererfahrungen, aber auch ihrer beruflichen und politischen Orientierungen schriftlich befragt. Sie beschränkt sich aber auf Angaben von Studierenden an Universitäten aus der 7. Erhebung dieses Studierenden surveys vom Wintersemester 1997/98 und zieht hauptsächlich Fragen zu deren sozialer Herkunft, zur Studienfinanzierung und der Erwerbstätigkeit, deren Umfang wie deren Gründen, heran. Der Stichprobenumfang (N = 5.036 im WS 1997/98) und die weitgehende Übereinstimmung der Verteilung sozialer Merkmale mit dem Bundesdurchschnitt deutscher Studierender gemäß der amtlichen Hochschulstatistik verleiht den Ergebnissen Repräsentativität.

1 Zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit

Gängige Funktionsbestimmungen des Bildungssystems machen darauf aufmerksam, dass sich die Aufgabe des Bildungssystems nicht allein in der Vermittlung von Qualifikationen erschöpft, die im Zuge des Arbeitsprozesses wirtschaftlich verwertbar sind. Ebenso geht es um dessen Beitrag zur Statusverteilung, welchem sich die Hochschulen über die Vergabe von „höchsten“ Bildungszertifikaten, die den Zugang zu relativ attraktiven beruflichen Positionen zumindest erleichtern (vgl. Teichler 1995: 66), anschließen. Die Statusdistributions- oder Allokationsfunktion des Bildungswesens bezieht sich auf Prozesse der (Re-)produktion sozialer Ungleichheit und sozialer Mobilität.

Schelsky verweist schon Ende der 50er Jahre auf die enge Verbindung zwischen Bildung und Sozialstatus indem er herausstellt, die Schule sei zur „ersten und damit entscheidenden, zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die zukünftige soziale Sicherheit, den zukünftigen sozialen Rang und für das Ausmaß zukünftiger Konsummöglichkeiten“ (Schelsky 1957: 17) geworden. Für Hradil (1987: 27) steht es „außer Zweifel, dass die Verknüpfung von Bildungsstatus und Berufsstatus insofern immer enger wird, dass entsprechende Qualifikationsvoraussetzungen mehr und mehr zur notwendigen Voraussetzung des Eintritts in höher dotierte, angesehenere etc. Berufspositionen werden.“ Das Bildungssystem gilt heute „gemeinhin als Drehscheibe der Zuweisung sozialer Positionen in der Gesellschaft“ (Klocke 1998: 216). Bildung ist als »Statusgut« einer Person maßgeblich verantwortlich für deren Lebenschancen und Lebensperspektiven.

Auch wenn folgende Ausführungen die Gültigkeit dieser These aus dem Blickwinkel eines Inter-Generationenzusammenhanges der Bildungschancen relativieren werden, kann die Vorstellung einer ungebrochenen Transformation von Bildungsgraden in entsprechende Berufspositionen auch aus anderer Perspektive nicht uneingeschränkt bestehen bleiben: Der Übertritt vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem wird zunehmend „unsicher und labil“ (Beck 1986: 242). Hohe Qualifikationen gelten zwar als notwendige Voraussetzung des Eintritts in das Beschäftigungssystem, stellen jedoch keinen Garanten für angestrebte berufliche Positionen dar. Während für Niedrigqualifizierte Bildung ein Ausschlusskriterium im beruflichen Konkurrenzkampf ist, liegt für Höherqualifizierte – wie Fachhochschul- und Universitätsabsolventen – die Berufskarriere in den Bereich von Unvorhersehbarkeit und Unberechenbarkeit (vgl. ebd.: 242ff.).

Die Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem hat Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft unter dem Aspekt ungleich verteilter Bildungschancen heftige Diskussionen angeregt, die zugleich auch auf gesamtgesellschaftliche Sensibilität stießen (vgl. Ditton 1992: 7). Will man in der wissenschaftlichen und politischen Debatte einen Anfang suchen, so wird man insbesondere auf Ralf Dahrendorfs 1968 veröffentlichtes Buch „Bildung ist Bürgerrecht“ einen Schwerpunkt setzen, da es neben anderen Publikationen zu einem der öffentlichkeitswirksamsten Werke zählt. Seine Argumentation setzte der damals aktuellen bildungspolitischen Diskussion neue Akzente entgegen. Bisher standen in der Diskussion um bildungspolitische Reformen ökonomische Überlegungen im Vordergrund, die auf Modernitätsrückstände der westdeutschen Gesellschaft verwiesen und aufgrund des festgestellten Bildungsrückstandes und der negativen Konsequenzen für die wirtschaftliche Entwicklung eine Anhebung des Qualifikationsniveaus forderten. Man befürchtete, angesichts der „deutschen Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) international nicht wettbewerbsfähig zu sein.

Mit der Öffnung des Bildungswesens verbanden sich Hoffnungen, „Begabungsreserven“ – gemeint sind im Bildungssystem bisher benachteiligte und somit unterrepräsentierte Gruppen – besser ausschöpfen zu können, um der Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften im Zuge des stattfindenden Wirtschaftswachstums durch ein Angebot an Wissensträgern entgegenzukommen. Eine bedeutende Stellung in der wissenschaftlichen Diskussion nimmt hierbei die Humankapitaltheorie ein. Sie zielt auf ein Verständnis des Menschen als produktive Ressource, dem sogenannten Humankapital, das es im wirtschaftlichen Prozess gewinnbringend einzusetzen gilt (vgl. Kraus 1983: 199ff.). Nach Dahrendorf waren derartige Argumente zu schwach für die Begründung einer aktiven Bildungspolitik: Mit dem Ausruf „Bildungspolitik ist unendlich viel mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik.“ (1968: 22) appellierte er an den Gedanken eines Bürgerrechts auf Bildung (ebd.: 23). Beide Argumente gingen zwar von unterschiedlichen Prämissen aus, waren sich aber dennoch darüber einig, Bildungshindernisse beseitigen und Chancengleichheit – für Kinder verschiedener sozialer Herkunft, verschiedenen Geschlechts, verschiedener Konfession und regionaler Herkunft – herstellen zu wollen.

Die Anerkennung und Forderung von formaler Bildung und Ausbildung als »Statusgut« und als Ressource, welche den Prozess der Zuteilung beruflicher und gesellschaftlicher Positionen und der Verteilung sozialer Lebenschancen regulieren soll, lässt Bildungsverläufe fern sozial definierter Legitimationskriterien problematisch werden. Angeregt wurde daher eine Diskussion über Legitimationskriterien schulischer Selektion.

In demokratisch organisierten, kapitalistischen Industriegesellschaften gilt allein das Kriterium der *Leistungserbringung* als bestimmende Voraussetzung für soziale Mobilität und soll dem Träger der Qualifikation einen adäquaten Status im ökonomischen System sichern. In dieser Vorstellung kommt dem Staat die Aufgabe der Schaffung und Sicherung institutionalisierter Bildungseinrichtungen zu, die sowohl eine technische Reproduktionsfunktion als auch eine soziale Reproduktionsfunktion erfüllen sollen. Erstere zielt auf den Vorgang der Wissensvermittlung, letztere bezieht sich auf die Vergabe hierarchisierter Bildungstitel als rechtliche Kompetenzverbürgung und damit als Grundlage für die Auswahl von Anwärtern für privilegierte berufliche Stellungen (vgl. Müller 1992: 279).

Das Bildungswesen steht damit zugleich in der Verantwortung, Sozialstruktur zu präjudizieren. Bildungspolitik ist somit immer einer Gesellschaftskritik unterworfen: Ziel bildungspolitischer Reformen sollte es sein, Reproduktionsmechanismen sozial ungleicher Bildungsperspektiven aufzubrechen und den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen für alle Bevölkerungsgruppen zu egalisieren.

Dieser Begründungszusammenhang ist in Fragen zu sozialer Ungleichheit und sozialer Ungerechtigkeit eingebunden: Soziale Ungleichheit wird hierbei zunächst verknüpft mit unterschiedlichen Lebensbedingungen und Lebenschancen. So bezeichnet Hradil soziale Ungleichheit als „die mehr oder minder vorteilhaften Lebens- und Handlungschancen, die Menschen durch gesellschaftlich hervorgebrachte Lebensbedingungen dauerhaft vorgegeben sind“ (1983: 101). Der Begriff Lebenschancen verbindet sich mit der Vorstellung von etwas Wertvollem und Wünschenswertem, das gesellschaftliche Anerkennung genießt. Geißler definiert Lebenschancen als „Chancen auf die Verwirklichung von Lebenszielen, die in der Gesellschaft im allgemeinen als erstrebenswert angesehen werden.“ (1994a: 4).

Ebenso sieht Kreckel soziale Ungleichheit überall dort vorliegen, „wo die Möglichkeiten des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Ein-

schränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (1997: 17). Ein Kern dieser Definition liegt in der Betonung dauerhafter, das heißt *langfristig* wirkender ungleicher Lebensverhältnisse. Dahinter steht die Annahme, dass ungleiche Zugänge zu begehrten Gütern zwar nicht das konkrete subjektive Verhalten determinieren, jedoch Handlungsspielräume begrenzen oder eröffnen (vgl. ebd.: 17ff.).

Trotz der naheliegenden Affinität des Ungleichheitsbegriffes mit Vorstellungen von sozialer Fairneß bzw. Unfairneß, wendet sich die soziologische Begrifflichkeit ungerne der Zuspitzung ungleichheitsrelevanter Fragestellungen auf den Aspekt sozialer Ungerechtigkeit zu (vgl. Müller/Wegener 1995: 11). Kreckel lässt aus diesem Hintergrund heraus außergewöhnlich deutlich die Verbundenheit mit Gerechtigkeitsfragen erkennen, indem er die Ungleichheitsfrage hinführt zu „Formen der Begünstigung und Bevorzugung einiger, der Benachteiligung und Diskriminierung anderer“ (1997: 15) und sie bewusst unter dem Gesichtspunkt der Reduzierbarkeit analysieren will.

Als normative Annahme und zugleich offenes politisches Ziel bildet zunächst das Postulat der *sozialen Gleichheit* aller Menschen die moralische Voraussetzung für die gleichberechtigte Chance der Teilhabe aller Menschen gleich welcher sozialen Herkunft an den Bildungsangeboten einer Gesellschaft. Dahrendorf verweist auf eben diesen Grundsatz, wenn er sagt: „Das Bürgerrecht auf Bildung ist zunächst ein soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muss, um als solcher tätig zu werden. Dieses Recht ergänzt die anderen großen Bürgerrechte vor dem Gesetz und im Staate.“ (1968: 23f.).

Ein zentrales Element des Bürgerrechts auf Bildung ist die Herstellung von *Chancengleichheit*: Im Zuge der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre avancierte Chancengleichheit zu einem der zentralen Orientierungspunkte politischer Bemühungen (vgl. Neumann/Schaper 1998: 261). Chancengleichheit legitimiert die hierarchische Anordnung der Bildungsabschlüsse, welche auf gerangreihetes Qualifikationsniveau verweisen und so die Weichen stellen sollen für die Einnahme unterschiedlicher beruflicher Positionen und daran anschließende soziale und ökonomische Privilegien.

Das Prinzip der Chancengleichheit legitimiert also nicht allein die schulische Rangordnung, sondern darüber hinaus gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsstrukturen (vgl. Lamprecht/Stamm 1996: 15). Insofern steht die Angleichung von Bildungschancen nicht im Widerspruch zu Formen sozialer Ungleichheit, sondern verleiht ihnen durch die Bereitstellung gleicher Startchancen einen Wettbewerbscharakter, der ungleiche Lebensverhältnisse eben auch zum Zweck hat. Ein Bildungssystem mit diesen Voraussetzungen gleicht demnach einem „Rüttelsieb“, in dem soziale Chancen gemäß erbrachter Leistungen verteilt werden, das an der Ungleichheitsstruktur als solcher jedoch kaum etwas verändert (vgl. ebd.: 16).

Die soziale Bedeutung von gleichen Bildungschancen zusammenhängend mit der Beziehung des Bildungssektors zu anderen, nämlich beruflichen, ökonomischen und sozialen Teilbereichen der Gesellschaft, ließen hierbei Uneinigkeit über die Begrifflichkeit von Chancengleichheit entstehen: Dabei kennzeichnet die eine Position die Forderung und Sicherung gleicher Startchancen und somit gleicher Ausgangsbedingungen im Zugang zu den Bildungsangeboten einer Gesellschaft. Die andere Position betrachtet diese lediglich als notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für eine legitime Einlösung des Gleichheitspostulates: Das Ziel muss darüber hinaus die Herstellung einer

Gleichverteilung von Bildungserfolgen über alle Bevölkerungsgruppen sein, dessen es weitaus umfassenderer Maßnahmen als die bloße Voraussetzung gleicher Ausgangsbedingungen bedarf.

Chancengleichheit zielt im wesentlichen auf die Ausschaltung leistungsfremder Auslesekriterien und fordert, dass eine ungleiche Verteilung von Lebenschancen und Lebensbedingungen allein auf der Grundlage ungleicher individueller Leistung zu erfolgen habe. Nach Kreckel hinterliegt der Leistungs-ideologie das wichtigste „System zur Legitimation von Ungleichheit in fortgeschrittenen westlichen (und östlichen) Staatsgesellschaften“ (Kreckel 1997: 97). In diesem Sinne ist das Bildungssystem maßgeblich eingebunden in einen Produktions- und Reproduktionskreislauf des Aufbaues und des Erhaltes sozialstruktureller Ordnungssysteme.

2 Gegenwärtige theoretische Kontexte

2.1 Individualisierungstheorem

In den 80er Jahren initiierte Ulrich Beck eine Individualisierungsdebatte, die das Fortwirken traditioneller Bindungen (Klasse, Schicht) in modernen Gesellschaften in Frage stellt. Unter Voraussetzung veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen stünden individuelle Handlungen unter dem Zeichen einer neuen Qualität von Freisetzungsprozessen: Die kollektive Anhebung des Lebensstandards, nämlich „ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum“ (Beck 1986: 122) (sogenannter „Fahrstuhl-Effekt“) verbunden mit dem Ausbau sozialstaatlicher Sicherungssysteme im Zuge wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungen haben nach Beck unter Beibehaltung sozialer Ungleichheitsrelationen einen „nie gekannten ‚Motor‘ der Individualisierung“ (1983: 44) in Gang gesetzt.

Der theoretische Kern seiner Aussagen bezieht sich:

- 1) auf Auflösungsprozesse lebensweltlicher Bezüge von Klasse und Schicht und
- 2) auf eine handlungstheoretische Verschiebung struktureller Abhängigkeiten.

Zu 1) Auflösung lebensweltlicher Bezüge von Klasse und Schicht:

Unter Rückbezug auf Webers Definition sozialer Klassen als „Gesamtheit derjenigen Klassenlagen (...) zwischen denen ein Wechsel a) persönlich, b) in der Generationenfolge leicht möglich ist und typisch stattzufinden pflegt“ (Weber 1980: 177) stellt Beck die Gegenthese, dass ab den 50er Jahren marktvermittelte Gemeinschaftlichkeiten „auseinanderbrechen“. Soziale Klassen würden an *lebensweltlich* bedeutsamer Identität einbüßen und sich gleichsam verlieren in bloßen statistischen Klassifikationen und Verteilungsungleichheiten, die es der soziologischen Empirie so schwer machen, diesen Auflösungsprozess zu erkennen. Becks Begrifflichkeiten wie „Auflösen“, „Wegschmelzen“ und „Enttraditionalisieren“ versuchen dieses zunehmende Unabhängigkeitsverhältnis von Klasse und Stand zu fassen. Die gelebte und real wahrnehmbare Einheit von Marktchancen, materieller Lage und ständischem Lebensstil löst sich unter dem Druck veränderter sozialer, politischer und ökonomischer Verhältnisse auf und verliert an *gelebter* Evidenz.

Zu 2) Handlungstheoretische Verschiebung struktureller Abhängigkeiten:

Der Begriff Individualisierung ist nicht zu verstehen als Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit, sondern er richtet sich auf die Veränderung von Lebenslagen und Biographiemustern (vgl. Beck 1986: 207). Insofern Beck die Veränderung objektiver Lebensbedingungen und die Bedeutung dieses spezifischen Wandels für die Lebensführung thematisiert, rücken für ihn Fragen nach der Gestaltung von Biographien in den Vordergrund. Der einzelne wird zum Entscheidungsträger, zum „Handlungszentrum“ oder „Planungsbüro“ (vgl. Beck 1986: 59). Gesellschaftlich strukturierte Handlungs- und Entscheidungsspielräume verlieren zunehmend an lebensweltlicher Bedeutung zugunsten vergrößerter Entscheidungsfreiheiten und -zwänge für Individuen, gesellschaftliche Gegebenheiten und Angebote gemäß eigener Zwecke individualisierter Lebensführung zu handhaben.

Bildung, Mobilität und Konkurrenz eingebunden in sozialstaatliche Sicherungssysteme sind nach Beck die zentralen Komponenten des Individualisierungsprozesses. Hierbei würden verlängerte Bildungswege zu einer Relativierung herkunftsprägener Orientierungen und Denkweisen führen und

zudem Selbstfindungs- und Reflexionsprozesse fördern, die mit Herauslösungen aus elterlichen Herkunftsmilieus einhergehen (vgl. 1986: 128f.). Beck schließt von einem neu auftretenden Massenkonsum von Bildung auf einen stückweisen „Abschied von klassenkulturellen Bindungen und Vorgaben des Herkunftsmilieus“ (1986: 128).

Fraglich ist, ob verlängerte Bildungszeiten nicht gerade neue Abhängigkeiten und Reglementierungen relativ zum Elternhaus herstellen, die Individualisierungsprozesse unterlaufen. Selbst unter der Annahme eines abklingenden gesellschaftlichen Bewusstseins für derartige Reproduktionsmechanismen, verlieren sie damit nicht zwingend ihre Bedeutsamkeit für die Zuweisung von Lebenschancen und die Herstellung von Lebensbedingungen, denen sich Gesellschaftsmitglieder unterschiedlicher Herkunft zu stellen haben.

Becks Thesen zur Individualisierung und Entstrukturierung haben sicherlich wegen ihrer Radikalität erhöhte Aufmerksamkeit gefunden. Jedoch geht ihnen der Charakter einer gegenwärtig angemessenen Sozialstrukturanalyse aufgrund der mangelnden empirischen Hinterlegung (vgl. Mayer/Blossfeld 1990: 311ff.; vgl. Berger/Hradil 1990: 9) weitgehend abhanden. Sein Verdienst liegt in vermeintlichen Trendaussagen, aber auch in Bereicherungen der Ungleichheitstheorien hinsichtlich des Anstoßes neuer Überlegungen.

Aktuelle Lebensstilanalysen sind gegenwärtig zum beliebten Alternativkonzept sozialer Ungleichheit geworden und stehen im theoretischen Kontext einer ‚Entschichtung‘ der Sozialstruktur. An die Stelle ressourcendefinierter Schichten oder Klassen treten sozio-kulturell definierte Lebensstilaggregate, basierend auf handlungstheoretischen Annahmen hinsichtlich zunehmender Gestaltungs- und Wahlfreiheiten der Lebensführung (vgl. Konietzka 1995: 21). Bei grundsätzlich verschiedenen Akzentuierungen verbindet die Ansätze eine Skepsis gegenüber bisherigen Strukturkonzepten sozialer Ungleichheit. Insistiert wird eine Schwächung sozio-struktureller Determinanten, die den Raum freigibt für von übergeordneten Strukturkategorien weitgehend unabhängigen Lebensstilen. Diese werden als historisch neuartige Vergesellschaftungsformen in einem sozio-kulturellen Raum konzipiert. Strukturelle Restriktionen werden zwar nicht verworfen, jedoch bestenfalls als Teildimensionen des Lebensstils betrachtet, die gegenüber aufgewerteten Handlungskompetenzen der sozialen Akteure an Gewicht verlieren (vgl. Konietzka 1995: 53ff.). Folglich werden letztlich auch strukturtheoretische Lebensstilkonzepte (Bourdieu) als zu deterministisch oder materialistisch verworfen (vgl. Lütke 1990: 433).

2.2 Reproduktionstheorem

Eine Theorie der *Reproduktion* sozialer Macht, die auf das Verhältnis von sozialer Ungleichheit, Herrschaft und Kultur gerichtet ist und dieses in eine soziokulturelle Klassenanalyse einbindet, ist von Pierre Bourdieu vorgetragen worden. Angewandt auf die Frage sozialer Ungleichheit von Bildungschancen, kann mit Bourdieu die Hochschule in einen Prozess der Reproduktion und Veränderung sozialer Strukturen eingebunden werden.

Bourdieu's Theorie fußt auf einem Entwurf des sozialen Raumes, welcher als eine hohe Konkordanz zwischen Struktur, Habitus und Praxis konzipiert ist. Bourdieu trennt den sozialen Raum in einen objektiven Raum sozialer Positionen und einen Raum der Lebensstile. Beide werden nicht als zwei voneinander strikt zu trennende analytische Prinzipien der Machtverteilung verstanden, sondern gerade in ihrer Verflochtenheit untersucht (vgl. Bourdieu 1999). Hierbei wird ein Weg aufgezeigt, der

Diskussion um Pluralisierung und Individualisierung eine theoretische Rückbindung an Strukturierungsansätze zu bieten.

Die *Reproduktion* sozialer Macht vollzieht sich, so die These, in Konkurrenzkämpfen der sozialen Gruppen um den Erhalt oder die Verbesserung ihrer sozialen Position. In den Reproduktionsstrategien der sozialen Akteure kommen Ressourcen zum Einsatz, die den objektiven Raum sozialer Positionen beschreiben. Dieser ist im Unterschied zu eindimensionalen Schichtungsmodellen in einer horizontalen Dimension (Kapitalstruktur), einer vertikalen Dimension (Kapitalvolumen) und einer dritten Dimension (soziale Laufbahn) angelegt.

In der horizontalen Dimension werden mit dem Anliegen, „das Kapital und den Profit in allen ihren Erscheinungsformen zu erfassen und die Gesetze zu bestimmen, nach denen die verschiedenen Arten von Kapital (...) gegenseitig ineinander transformiert werden.“ (Bourdieu 1983: 184) drei Kapitalsorten unterschieden:

- *ökonomisches* Kapital bezeichnet materielle Ressourcen aller Art;
- *soziales* Kapital meint Ressourcen, die aus sozialen Beziehungen, Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften resultieren;
- *kulturelles* Kapital liegt im objektivierten Zustand (Kulturgüter wie Bücher, Instrumente, etc.), im institutionalisierten Zustand (Bildungstitel) und im inkorporierten Zustand (Wissen, Bildung) vor.

Die vertikale Dimension des objektiven Raumes sozialer Positionen misst eine gesellschaftlich anerkannte Rang- und Prestigeskala am Kapitalvolumen. Kapitalvolumen meint das „Gesamtvolumen des Kapitals als Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotentiale“ (Bourdieu 1999: 196), also die Summe allen ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals.

Wesentlich für die Problemstellung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ist neben der Kapitalstruktur und dem Kapitalvolumen die dritte Dimension des objektiven Raumes sozialer Positionen: *die soziale Laufbahn*: Nach Bourdieu gibt es einen Zusammenhang zwischen dem anfänglichen Kapital und der gegenwärtigen Position innerhalb des Sozialsystems. Individuen verändern ihre Position im Sozialraum nicht beliebig, sondern gemäß bestimmter Mechanismen, wobei „einem bestimmten Umfang ererbten Kapitals (...) ein Bündel ungefähr gleich wahrscheinlicher, zu ungefähr gleichwertigen Positionen führender Lebensläufe“ (Bourdieu 1999: 188) entspricht. Dabei sind zwei Effekte ausschlaggebend: Zum einen der Prägungseffekt durch die Familie und der ursprünglichen Lebensbedingungen und zum zweiten der Effekt der sozialen Laufbahn, als der „Einfluss, den die Erfahrung gesellschaftlichen Aufstiegs und Abstiegs auf die Einstellungen und Meinungen ausübt“ (ebd.: 190f.). Dieser wichtige Mechanismus strukturiert die Wahrnehmung der eigenen sozialen Position sowie die Statusaspirationen (vgl. Preißer 1989: 161) und birgt orientierende Wirkung.

Bourdieu unterscheidet hier die kollektive Laufbahn von der individuellen Laufbahn. Der Effekt der kollektiven Laufbahn bleibt leicht unbemerkt, da er sich auf eine Gesamtheit von Individuen mit gleichen Positionen auswirkt und die Klasse als aufsteigende oder absteigende definiert. Dagegen können Angehörige einer Klassenfraktion eine von der kollektiven Laufbahn abgesetzte individuelle einschlagen, sich also durch den Einfluss ihres in Umfang und Struktur erworbenen Kapitals von der statistisch wahrscheinlichen Laufbahn distanzieren. Dennoch ist „die typische Laufbahn integraler Bestandteil des Systems der konstituierenden Faktoren einer Klasse“ (Bourdieu 1999: 189).

Der Wandel im ökonomischen Bereich hat die Kriterien der Auswahl von Personen für die Besetzung beruflicher Positionen so verändert, dass eine Umstellung von ökonomischem Kapital auf besser zugängliches und gewinnträchtigeres kulturelles Kapital notwendig wurde. Mit dem Bildungssystem ist eine Institution zur Reproduktion geschaffen, das über die Vergabe von hierarchisierten Bildungstiteln die Transformationsstelle bildet bei der Umwandlung von ökonomischem Kapital in institutionalisiertes Bildungskapital und zurück in ökonomisches Kapital (da Titel Kompetenzen für bestimmte berufliche Stellungen mit entsprechendem Einkommen verbürgen).

Die Transformationslogik der Kapitalien bildet nicht nur die Grundlage, sondern auch die Voraussetzung für die Sicherung und den Erhalt der sozialen Stellung. An Stelle der direkten Weitergabe ökonomischen Kapitals in den Familien tritt das Bildungs- und Kulturkapital als indirekter Umstellungsmodus. Denn durch die Verknüpfung mit Konvertierungsstrategien auf dem Arbeitsmarkt wird Bildung zu einer Investition, deren Einsatz Profite garantiert.

Die Strategien sind dabei abhängig von dem Kapitalvolumen und der Kapitalstruktur der sozialen Akteure und richten sich darauf, bei knappen Ressourcen den maximalen Ertrag zu erzielen (vgl. Ditton 1992: 20). Es wäre reduktionistisch gedacht, der Handelnde beziehe sich dabei auf einen für alle gleichen Markt objektiver Möglichkeiten: Bildungsinvestitionen unterliegen dem Einfluss der eigenen sozialen Position und müssen bei der Ermessung des Wertes der verfolgten Strategie auf diese zurückbezogen werden.

Entscheidend für die Reproduktion bestehender Ungleichheitsverhältnisse und der Sicherung sozialer Macht ist die *eingeschränkte* Bedeutung des Bildungswesens bei der Allokation von kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1999: 143): Die Regeln der Übertragung bestimmen sich nach Bourdieu über *soziale Vererbung* als verborgener, wenig sichtbarer Prozess der Weitergabe und dessen Erhalts. Familien üben bei dem Erwerb von kulturellem Kapital von frühest Kindheit an maßgeblichen Einfluss aus und sichern so den Klassenerhalt (vgl. Bourdieu 1983: 187f.). Bedeutsam ist zusätzlich, dass die Definition der legitimen Kriterien bei der sozialen Selektion im Bildungswesen die Kräfteverhältnisse zwischen den Klassen widerspiegeln, da sie weitgehend zum Vorteil der Herrschenden bestehen (vgl. Ditton 1992: 58).

2.3 Das Bildungssystem zwischen individualisierungs- und reproduktions-theoretischen Sichtweisen auf soziale Ungleichheit

Den vorgetragenen Überlegungen unterliegen Annahmen zur Offenheit oder Geschlossenheit des Zugangs zu Kultur- und Bildungsgütern und lenken den Blick zurück auf Prozesse sozialstrukturellen Wandels seit der Bildungsexpansion Ende der 60er Jahre. Weitgehende Einigkeit herrscht über den sogenannten „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986) der Bildungsexpansion, in dem erhöhte soziale Zugänglichkeiten und Partizipationen ebenso wie Niveauehebungen der Inanspruchnahme beobachtbar wurden. Qualifikation ist zum maßgeblichen Kriterium im Statuszuweisungsprozess avanciert. Aufstiegsorientierungen und Bestrebungen zur Verbesserung der eigenen Lebenslage verbinden sich mit Bildungspartizipation.

Das Beck'sche Individualisierungstheorem und Bourdieus Theorie kultureller Reproduktion bewerten die Veränderungen im Bildungssektor in einander kontrastierenden Punkten: Beck betont eine „neue Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft“ (1983: 59), in der das Individuum als „Planungsbü-

ro“ seines eigenen Lebenslaufes zum aktiven Entscheidungsträger über eigene Bildungs- und Ausbildungswege wird. Die Öffnung der Welt der Kultur und des Wissens biete dem Einzelnen nicht nur einen vergrößerten Rahmen von Möglichkeiten, sondern ringe ihm individuelle Entscheidungen entlang seiner materiellen und sozialen Existenz ab. Die Biographie werde aus traditionellen Fixierungen herausgelöst und als prinzipiell offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe des individuell Handelnden erfahren.

Diesen Thesen folgt die Annahme einer schwindenden Bedeutung dessen, was Bourdieu als Grundlage der gesellschaftlichen Reproduktion von Macht entlarven will: In Konfrontation mit der Ideologie einer offenen Leistungsgesellschaft bindet Bourdieu Praxen und Entscheidungen in ein System objektiver Positionen ein, dessen Eigenschaften den Möglichkeitsraum wahrscheinlicher Lebensläufe abstecken. Bildungsentscheidungen werden als Reproduktionsstrategien sozialer Gruppen angesehen, die aufgrund ihrer Abhängigkeit vom „Umfang und Struktur des zu reproduzierenden Kapitals“ (Bourdieu 1999: 210) sozial ungleich beschränkt sind. Bourdieu/Passeron (1971) zeigen, dass das Bildungswesen nur scheinbar Chancengleichheit verspricht und Bildungswege nicht allein individuellen Leistungen und Entscheidungen zuzuschreiben sind. Vielmehr wird gerade dieser Schein aufrechterhalten, um das Bildungswesen zu legitimieren und dessen stabilisierende Wirkung auf Sozialstruktur zu verschleiern.

Vor diesem Hintergrund gilt das Universitätssystem als „das Rückgrat der gesamten sozioökonomischen Klassenstruktur“ (Goldschmidt 1971: 8), das Kinder aus unterschiedlicher sozialer Herkunft verschieden stark selektiert. Bildungschancen offenbaren ihre kulturelle Erblichkeit in sozial wahrscheinlichen Bildungsverläufen nach sozialer Herkunft. So ist die Vorstellung von einem künftigen Studium je nach sozialer Herkunft mit der Vorstellung einer „unerreichbaren“, „möglichen“ oder „normalen“ Zukunftsaussicht verbunden (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971: 22). Bildungsentscheidungen unterliegen daher einem sozial-hereditären Gefälle, das in der ungleichen Bildungspartizipation sichtbar wird.

3 Forschungsstand und Fragestellung

3.1 Empirische Analysen über Bildungschancen

Der theoretischen Uneinigkeit über den Gegenstand ungleicher Bildungschancen schließt sich eine empirische an: Im Zuge der Bildungsreformdebatte der 60er und 70er Jahre hatten Arbeiten von Dahrendorf (1965) und Peisert (1967) mit dem Bild des katholischen Arbeitermädchens vom Lande die zentralen ungleichheitsrelevanten Momente - Religion, soziale Herkunft, Geschlecht und Region – herausgestellt. Heute gelten bis auf den Faktor der sozialen Herkunft die Bildungsaufstiegschancen für die anderen Gruppen als weitestgehend ausgeglichen, geschlechtsspezifische Unterschiede kommen weniger im erreichten Bildungsniveau als vielmehr in Fachrichtungspräferenzen zum Ausdruck.

Dagegen ist die Frage ungleicher Bildungschancen nach sozialer Herkunft empirisch unentschieden: Zwar stimmen die Autoren im Grundton dahingehend überein, dass herkunftsspezifische Ungleichheiten weiterhin existieren, jedoch zeichnet sich eine deutliche Divergenz in der Bewertung ab, ob ungleichheitsreduzierende, -stabilisierende oder -verstärkende Entwicklungstendenzen erkennbar sind.

Eine grobe Auflistung einiger beispielhaft ausgewählter Arbeiten soll diese Divergenzen in den vorhandenen empirischen Untersuchungen zur sozialen Ungleichheit von Bildungschancen verdeutlichen:

- In der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) und BMBF, die von der Hochschul-Informationssystem GmbH durchgeführt wurde, ist eine Berechnung der Bildungsbeteiligung(squoten) vorgenommen worden (vgl. Schnitzer et al. 1998). Jeweils differenziert nach Bildungsniveau, Einkommen und beruflicher Stellung der Eltern/des Vaters der Studierenden wird Auskunft über die Inanspruchnahme von Bildung nach sozialer Herkunft gegeben. Zusätzlich wurden soziale Herkunftsgruppen, welche aus einer Kombination verschiedener ungleichheitsrelevanter Merkmale gebildet wurden, der gleichen Analyse unterzogen. Die sozialen Beteiligungsquoten wurden an vier Schwellen des Überganges zu der jeweils nächsthöheren Bildungsstufe untersucht.

Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Übergänge bis zum Zugang zur Hochschule unterliegen einer starken sozialen Selektivität nach der Bildungsherkunft der Schüler. Für Kindern aus bildungsfernen Familien, denen der Übertritt zur gymnasialen Oberstufe gelungen ist, fällt die Übergangswahrscheinlichkeit zur Hochschule noch einmal geringer aus als für Kinder aus bildungsnahen Familien, die ohnehin in größerem Umfang den Zutritt zur gymnasialen Oberstufe ausschöpfen.

Abhängig vom Familiennettoeinkommen offenbart sich erst ein Effekt für die Gruppe der Höchstverdiener, deren Kinder sich durch eine vergleichsweise höhere Bildungsbeteiligung auszeichnen. Differenziert nach beruflicher Stellung des Vaters zeigt sich: Der ungleich größere Vorteil vor allem der Beamtenkinder beim Übertritt in die gymnasiale Oberstufe pflanzt sich beim Hochschulbesuch fort. Nahezu alle Beamtenkinder setzen ihre Hochschulberechtigung auch in den Hochschuleintritt um, während insbesondere Arbeiterkinder eher von dieser Entscheidung absehen. Seit 1985 kann zwar bei allen sozialrechtlichen Gruppierungen eine vermehrte Inanspruchnahme von Bildung nachgewiesen werden, jedoch sind die Abstände zwischen ihnen nahezu gleich geblieben (Fahrstuhleffekt).

Die ungleiche Bildungsbeteiligung vollzieht sich hierbei mit deutlicher Binnendifferenz der sozialrechtlichen Kategorien, welche sich beschreiben lässt mit einer erhöhten Bildungsteilnahme bei steigender Schulbildung des Vaters. Diese Heterogenität innerhalb der Sozialgruppen wird methodisch mit einem kombinierten Indikator gelöst: Es zeigen sich eklatante Unterschiede der Bildungsbeteiligungsquoten zum Nachteil unterer Herkunftsgruppen. Besonders für die neuen Länder konnten größere Bildungsbarrieren für Kinder unterer Herkunft beim Zugang zur Hochschule nachgewiesen werden.

- Köhler (1992) betrachtet mit Hilfe der amtlichen Statistik Daten des Studentenwerkes und Sonderauswertungen der Hochschulstatistik für den Zeitraum seit 1950 (teilweise im Vergleich mit Daten aus der Weimarer Republik) zunächst Verteilungen innerhalb der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft und analysiert sie weiterhin nach Geschlecht, Hochschulart und Fächergruppen. Aufgrund von Veränderungen der sozialen Zusammensetzung, die zum Teil auf veränderte sozialstrukturelle Zusammensetzungen der Gesamtbevölkerung zurückzuführen sind, errechnet Köhler nach einem ähnlichen Verfahren wie HIS Studienanfängerquoten unter Verwendung der Hochschulstatistik und Daten des Mikrozensus.
Bei der Analyse der Beteiligungsquoten kommt er zu dem Ergebnis, dass sich an den sozial selektiven Bildungschancen wenig geändert hat. Der Übergang am Ende der Grundschule spielt bei der sozialen Selektion die bedeutsamste Rolle und wird durch weitere Übergangsbarrieren bis zur Hochschule verstärkt. In Zeiträumen veränderter Berufsaussichten, Studienbedingungen und Finanzierungswege reagieren bildungsferne bzw. bildungsnahe Familien in der Studienentscheidung ungleich.
Besonders wirkt sich die soziale Herkunft bei der Wahl der Hochschulart und der Fachrichtung aus. Unterschiedliche Studienerfolgsquoten konnten dagegen nicht nachgewiesen werden. Zwar wird keine absolute Stabilität von Bildungsungleichheiten, wohl aber eine weiter bestehende beachtliche Ungleichheit nachgewiesen, die die Vorstellung eines Abbaus von Chancenungleichheit in einen illusionären Bereich rückt.
- Müller/Haun (1994) arbeiten ebenfalls mit Mikrozensusdaten der Zusatzerhebung von 1971, weiterhin mit Erhebungen des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) und der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS). Sie gliedern die Stichprobe in unterschiedliche Geburtskohorten (beginnend mit 1910-1919 und endend bei 1965-1969) und untersuchen die Bildungswege anhand von Übergangswahrscheinlichkeiten in die jeweils nächst höhere Bildungsstufe sowie die Bildungsergebnisse. Die Beziehung zur sozialen Herkunft, dem Geschlecht und anderen Merkmalen wird im Zeitverlauf analysiert.
Schon in der Analyse der Anteilswerte der mindestens erreichten Abschlüsse verweisen die Autoren auf eine Abnahme der Klassenunterschiede. Berechnungen über logistische Regressionsmodelle zeigen den Wandel der Klasseneffekte an den jeweiligen Bildungsübergängen. Die Bildungsbeteiligung der einzelnen Klassen wird in Relation zur oberen Dienstklasse gesetzt, die als Referenzklasse mit einer besonders hohen Bildungsbeteiligung gilt. Müller/Haun stellen dar, dass klassenstrukturell bedingte Ungleichheiten in den Chancen auf das Abitur oder den Hochschulabschluss abgenommen haben. Besonders für Kinder aus traditionell bildungsfernen Familien wird ein Egalisierungstrend nachgewiesen, der die Bedeutung sozialer Herkunft für die Bildungsverläufe der Kinder langfristig verringert.
- Mayer/Blossfeld (1990) und Mayer (1991) stützen sich auf Daten des Lebenslaufprojektes „Lebensläufe und gesellschaftlicher Wandel“, in dem für die Geburtsjahrgänge 1919-21, 1929-31, 1939-41 und 1949-51 Angaben für 3.578 Personen und zusätzlich für die Geburtskohorten 1954-56 und 1959-61 Angaben zu ca. 2.000 Personen vorliegen. Es handelt sich um retrospektiv erhobene Längsschnittdaten der Lebensverläufe mit dem Ziel, die Ereignisse in der gesamten Lebensspanne von Individuen in ihrer Dynamik zu analysieren und Ungleichheiten in ihrer Genese, Dauerhaftigkeit und Veränderung nachzuzeichnen.
Mayer/Blossfeld machen deutlich, dass der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen die entscheidende Selektionsbarriere darstellt. Soziale Auslese zeigt sich als sehr früh einsetzender und weitgehend irreversibler Prozess, der im wesentlichen zum Nachteil der Arbeiterkinder verläuft. Starke Einflüsse gehen vom familialen Bildungsniveau aus. Effekte sozialer Herkunft erreichen nicht nur den Bildungsabschluss, sondern darüber hinaus die Qualität der beruflichen Ausbildung, die berufliche Erstplatzierung und den weiteren Karriereverlauf. Aufgrund der kleinen Stichproben sind die Unterschiede jedoch nicht signifikant und müssen deshalb bei einer vorsichtigen Interpretation zumindest als Stabilität der Chancenungleichheit gedeutet werden.
Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem erreichten Bildungsniveau stellt sich für beide Geschlechter verschieden dar: Während die Bedeutung der sozialen Herkunft über die Alterskohorten hinweg bei den Männern zugenommen hat, zeigt sich eine größere Offenheit des Bildungszuganges für Frauen, die jedoch wieder abgeschwächt wird durch den stärker werdenden Einfluss des Elternhauses auf den ersten Beruf (vgl. Mayer 1991).

- Auch Bertram (1991) weist in der Analyse der Alterskohorten 1933-42 und 1958-67 anhand von Surveydaten des SJI eine Zunahme der Bildungschancen nach, die allerdings für Kinder aus oberen Bildungsgruppen sehr viel stärker ausfällt als für untere Bildungsgruppen. Zusätzlich weist er Einkommensungleichheiten, Zusammenhänge zwischen der Berufsposition und dem Heiratsverhalten sowie dem Schulabschluss und dem Familienstand nach.
Im Ergebnis erkennt er eine weiter bestehende hohe Wirksamkeit traditioneller Definitionsmerkmale sozialer Ungleichheit und stellt dies Becks Thesen zum Bedeutungsverlust herkunftsspezifischer Bindekräfte für Lebensformen und Lebensweisen entgegen.
- Rodax (1995) kommt nach Analysen amtsstatistischen Materials und Daten des Mikrozensus und unter Bezugnahme auf andere Autoren (wie Köhler 1992) zu dem Ergebnis, dass das Bild des „Fahrstuhleffekts“ die strukturellen Veränderungen der Bildungsbeteiligung wohl am besten ausdrückt. Die Bildungsexpansion hätte für alle Sozialgruppen die Chancen verbessert, jedoch weniger zu Strukturveränderungen als vielmehr zu Niveauveränderungen geführt. Geringfügig hätten Kinder unterer Schichten im Allgemeinschulbereich aufholen können, während sich für Kinder höherer Schichten ein Sättigungseffekt abzeichnet.
- Schimpl-Neimanns/Lüttinger (1993) nutzen die amtliche Statistik für die Frage des Zusammenhanges von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung: Mit Daten der Mikrozensusen 1972, 1982 und 1989 und der Einprozentstichprobe aus der Volkszählung 1970 untersuchen die Autoren 13-14jährige Schüler, die den ersten Wechsel von der Grundschule in das weiterführende Schulsystem durchlaufen haben. Die soziale Herkunft wird anhand der beruflichen Stellung, des schulischen und beruflichen Ausbildungsabschlusses des Haushaltsvorstandes (in der Regel des Vaters) erfasst.
Die Analysen der Bildungsbeteiligung verschiedener Herkunftskategorien führen zu folgenden Ergebnissen: (1) Es ist ein starker Rückgang des Hauptschulbesuchs zugunsten weiterführender Schulen festzustellen. (2) Die Muster der Bildungsbeteiligung sind dennoch weitgehend geblieben. (3) Die gestiegenen Bildungsangebote reichen zum Vorteil für alle Gruppen. Dabei hat sich aber die Bildungsexpansion für Kinder un- und angelernter Arbeiter im wesentlichen im Realschulbesuch, selten jedoch beim Besuch von Gymnasien vollzogen. (4) Die soziale Selektivität im Zugang zum Gymnasium hat sich kaum verändert (vgl. ebd.: 95ff.).

Die Differenzen zwischen den verschiedenen empirischen Arbeiten sind weitgehend methodisch bedingt:

- Die Autoren arbeiten teilweise mit unterschiedlichen Sozialkategorien, die mehr oder weniger differenziert sozialstrukturelle Merkmale erfassen.
- Hinzu kommen Unterschiede, die die Messung des Vaters und/oder der Mutter betreffen, wobei sich auch heute entgegen weiter Kritik oftmals am Status des Vaters orientiert wird.
- Je nach Methodik konstituieren sich zum Teil unterschiedliche Sozialkategorien.
- Weiterhin sind von den Autoren recht unterschiedliche Berechnungsverfahren angewandt worden, deren Ergebnisse zum Teil eine unterschiedliche Aussagekraft haben.

Erkennbar ist jedoch, dass die Vorstellung vom Bildungssystem als institutioneller Rahmen für die Reproduktion sozialer Strukturen theoretisch wie empirisch nicht überholt ist. Das Bildungssystem als „Vollzugsstätte“ einer sozialstrukturellen Reproduktion soll daher die theoretische *Grundlage* und *Ausgangsbasis* bilden, vor der die Fragestellungen dieser Arbeit entwickelt werden. Soziale Reproduktion wird hier nicht als deckungsgleiche ‚Weitergabe‘ ungleichheitsrelevanter Ressourcen und Positionen von der Eltern- auf die Kindergeneration verstanden. Doch die Bedeutung von sozialer Mobilität auf der Grundlage der Leistungserbringung wird relativiert: Schulische Selektion vollzieht sich unter dem Einfluss oftmals verborgener, da komplexer und der Wahrnehmung schwer zugänglicher Prozesse sozialer Schließung.

3.2 Erläuterung der Fragestellung

Gelegentlich hört man das Argument, Studenten seien schon eine hochausgelesene Gruppe, die viele Stufen des schulischen Selektionsprozesses überstanden hat. Hierbei hätten sich insbesondere Arbeiterkinder dem akademischen „Klima“ angepasst und seien daher sozial „unauffällig“ (vgl. Böttcher et al. 1988: 181).

Die These hier lautet: Die soziale Herkunft hat einen relevanten Einfluss auf die Studiensituation. Familiäre Ressourcen sind herkunftsspezifisch ungleich eingeschränkt oder nutzbar. Alternative Finanzierungsquellen werden angestrengt und führen zu sozial ungleichen Studienbelastungen. Insofern sind Studienbedingungen sozial vermittelt und geraten im Zusammenhang mit sozialen Reproduktionsprozessen über die gesamte Bildungslaufbahn in einen verschärften Problembezug. Das Bild einer homogenen Studierendenschaft muss zugunsten einer sozial differenzierten aufgegeben werden.

Soziale Herkunft wird damit nicht nur im Sinne ungleicher Bildungsteilhabe, sondern auch für die Lebenssituation der Studierenden relevant, indem sie in der postadoleszenten Phase durch ökonomische Abhängigkeiten die Lebensbedingungen der Kinder unterschiedlich prägt.

Die Universität wird im folgenden als ein Ort untersucht, der für die Mehrheit der Studierenden die Fortsetzung einer wahrscheinlichen Laufbahn bedeutet und nur selten ein Weg zur Statusverbesserung bedeutet: Kinder aus bildungsnahen und sozioökonomisch bessergestellten Familien bestimmen das Bild der Studierendenschaft. Die empirischen Fragen lauten:

- (1) Können in Abhängigkeit von sozialer Herkunft unterschiedliche Wege der Studienfinanzierung festgestellt werden?
- (2) Lassen sich diese nicht nur als verschieden, sondern als nachteilig oder vorteilhaft charakterisieren? Hierzu werden die Finanzierungswege auf den Zusammenhang mit subjektiven Belastungen geprüft.

Daran schließt sich ein dritter – methodischer – Schwerpunkt an:

- (3) Vorgestellt werden soll ein Index zur Messung sozialer Herkunft von Studierenden, der seine analytische Leistung in der Anwendung auf die obigen Fragestellungen beweisen soll. Das Modell beschreibt vier Herkunftsgruppen – untere, mittlere, gehobene und hohe Herkunft, – deren Zusammensetzung sich methodisch über eine Merkmalsverknüpfung ungleichheitsrelevanter Strukturmomente gemäß einer additiven Logik herleitet.

Die Analyse verengt ihr Interesse auf die vertikale Dimension der Sozialstruktur; das Besser- oder Schlechtergestellsein, das Oben oder Unten, das Höher oder Tiefer, also Rangabstufungen innerhalb einer Gesellschaft, die durch hierarchisch angeordnete Statuspositionen beschrieben werden. Damit grenzt sie sich theoretisch und empirisch insofern ein, als dass - in der soziologischen Theorie - sogenannte „neue“ oder „horizontale“ Ungleichheiten nicht untersucht werden.

Es liegt der vorliegenden Untersuchung fern, Bildungsungleichheiten auf monetäre Zusammenhänge zu verkürzen. Bourdieu verdeutlicht, dass Bildungsentscheidungen eingebunden sind in ein hochgradig komplexes Zusammenspiel von Reproduktionsstrategien der sozialen Akteure in Abhängigkeit von

Struktur und Volumen des zu reproduzierenden Kapitals und dem Zustand der institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Reproduktionsinstrumente (vgl. Bourdieu 1999: 210).

Nach Bourdieu/Passeron (1971) ist der Ausgleich reduzierten ökonomischen Kapitals der Familien durch staatliche Finanzierungsprogramme allein nicht ausreichend, um ungleichen Reproduktionsabläufen ihre strukturelle Grundlage zu nehmen (ebd.: 40). Dennoch soll der Affinität der vorliegenden Thematik mit Fragen der Interventionskraft staatlicher Leistungsprogramme in der Analyse Rechnung getragen werden: Im Bildungswesen bringt sich der Wohlfahrtsstaat insofern selbst ins Spiel, als dass versucht wird, in den Prozess sozial prädestinierter Bildungsverläufe regulierend einzugreifen.

Staatliche Ausbildungsförderung ist als bedarfsdeckende und einkommensabhängige Sozialleistung konzipiert. Neben anderen Ausbildungsbereichen werden auch wissenschaftliche Hochschulen erfasst, um den Kindern einkommensschwächerer Familien die akademische Ausbildung durch finanzielle Unterstützungen zu ermöglichen und somit deren Bildungsbeteiligung an höheren Bildungsinstitutionen zu erweitern (vgl. Böttcher et al. 1988: 30-43).

Die Studienfinanzierung geriet jüngst unter anderer Schwerpunktsetzung wieder in die politische und wissenschaftliche Diskussion: Die Finanzmisere der Hochschulen hat die Idee von Studiengebühren neu aufleben lassen. Studiengelder geraten hierbei zwangsläufig in Konflikt mit Gleichheits- und Gerechtigkeitspostulaten unter dem Zeichen sozialer Chancengleichheit und erhalten hierdurch ihren gesellschaftlichen Zündstoff.

Vor diesem Hintergrund ist es interessant zu fragen, ob staatliche Regulationen eine ungleichheitsnivellierende Wirkung in der studentischen Lebenssituation haben. Die Studie will aufklären, inwieweit der bildungs- und sozialpolitischen Anspruch - die Studienbedingungen von Studierenden aus sozial unterprivilegierten Familien denen anderer anzugleichen – erfüllt wird.

Die Untersuchung konzentriert sich also zusammenfassend auf Fragen der sozialen Herkunft eingebunden in Themen eines „guten“ oder „schlechten“ Lebens innerhalb der studentischen Lebenssituation. Der gesellschaftskritische Anspruch richtet sich auf ungleichheitsstabilisierende Mechanismen unterschiedlicher Finanzierungsarten. Es geht auf einer Mikroebene um das subjektive Erleben finanzieller Belastungen, ohne dabei den sozialen Akteuren ein Bewusstsein für dessen sozialstrukturelle Verankerung von vornherein zu unterstellen. Vielmehr soll gezeigt werden, dass vertikale Ungleichheiten weiterhin lebensweltliche Evidenz besitzen, auch wenn sie (nach Beck) an Bedeutung im gesellschaftlichen Bewusstsein eingebüßt haben sollten.

4 Empirische Basis und Methodik

4.1 Datengrundlage und Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung ist von Theorien sozialer Ungleichheit inspiriert und richtet ihr Erkenntnisinteresse auf Fragen zu herkunftsspezifisch ungleichen Studienbedingungen. Empirische Grundlage bildet eine Sekundäranalyse von Daten des im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geführten Projektes ‚Studierendensurvey‘ der AG Hochschulforschung, angesiedelt an der Universität Konstanz. Entsprechend dem Konzept der Dauerbeobachtung werden mit einem im Kern konstanten Themengerüst seit 1983 im Turnus von zwei bis drei Jahren Daten mit dem Anliegen erhoben, verlässliche und über die Zeit vergleichbare Aussagen über die Studiensituation, Studienstrategien und Studienqualität an deutschen Universitäten und Fachhochschulen treffen zu können.

In Ergänzung und Arbeitsteilung zu den bereits seit den 50er Jahren stattfindenden Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes, dessen inzwischen 15. Erhebung im SS 98 durchgeführt wurde, konzentriert sich der Studierendensurvey schwerpunktmäßig auf Fragen der Studiensituation, der Motive und Verhaltensweisen der Studierenden sowie studienbezogener, beruflicher und gesellschaftlich-politischer Orientierungen. Die thematische Stabilität über die Zeit wird teilweise gebrochen durch zusätzliche, aktuelle Schwerpunktthemen, die jeweils vertiefend behandelt werden. Die Befragung wird in Form eines schriftlichen, standardisierten Fragebogens durchgeführt, der ca. 120 Fragebatterien mit über 700 Items umfasst.

Die in der Untersuchung beteiligten Hochschulen werden nach deren Typus, der Verteilung über die Länder und ihrer Größe ausgewählt. An den jeweiligen Hochschulen werden die anzuschreibenden Studierenden nach dem Zufall bestimmt. Die Repräsentativität der Befunde für die Gesamtpopulation aller Studierenden kann aufgrund der weitgehenden Übereinstimmung der bedeutsamen Merkmale – Hochschulart, Geschlecht, Fächergruppen, Semesterzahl – mit denen der Hochschulstatistik als gesichert gelten.

Die folgenden Ergebnisse stützen sich auf Daten der Befragung im WS 1997/98, die für die alten Bundesländer die 7. Erhebung, für die neuen Länder dagegen die 3. Erhebung darstellt. Insgesamt sind im Sample 22 Hochschulen enthalten: 13 Universitäten und 9 Fachschulen. Die Rücklaufquote lag im WS 1997/98 bei 37% von ca. 20.000 angeschriebenen Studierenden. Die vorliegende Analyse betrachtet lediglich Universitätsstudierende. Fachhochschulstudierende bleiben aus Kapazitätsgründen unberücksichtigt, da ihnen aufgrund signifikant abweichender Herkunftsmerkmale eine gesonderte Untersuchung zustünde.

Um eine annähernde Vergleichbarkeit der Untersuchungspersonen zu sichern, bezieht sich die Analyse lediglich auf Studierende im Erststudium. Vergleichende Analysen von Studierenden aus den neuen und den alten Bundesländern basieren methodisch auf einem Differenzierungskriterium, welches sich aus einer Kombination von Studienort und dem Ort der Erlangung der Hochschulreife konstituiert und somit lediglich die ‚reinen Fälle‘ betrachtet. Insgesamt werden 5.036 Fälle in die Untersuchung einbezogen, darunter 3.345 Studierende in den alten Ländern und 1.211 Studierende in den neuen Ländern.

4.2 Schichtindizes zur Bestimmung der sozialen Lage

Die Beschreibung der gesellschaftlichen Positionierung von Personen oder Personengruppen im Gefüge sozialer Ungleichheit gehört zu den zentralen theoretischen und empirischen Herausforderungen der Soziologie. Methodisch wurden unterschiedliche Messverfahren entwickelt, die ihr theoretisches Verständnis hauptsächlich der Vorstellung einer vertikalen Strukturierung sozialer Ungleichheit entnehmen.

Schichtindizes stellen eine Möglichkeit der Messung dar, wobei die Indikatoren theoretisch hergeleitet oder der öffentlichen Statistik entnommen werden. Je nach Art und Weise der Auswahl der relevanten Merkmale, die als Anzeiger sozialer Schichtung fungieren, sind methodische und inhaltliche Probleme verbunden. Die Anzahl und Bezeichnung der einzelnen Schichten ist immer eine Frage des angewandten Modells. Je nach Verfahren und Merkmalen verschieben sich nicht nur die Anzahl der Schichten, ihr Umfang und die horizontale Grenzziehung innerhalb ihrer vertikalen Konzeption, sondern auch inhaltliche Ergebnisse. Dieses Problembewusstsein ist wesentlich für die empirische und theoretische Handhabung von Schichtindizes, bedeutet jedoch nicht, dass auf methodische Modelle dieser Art zur Beschreibung sozialer Positionierungen von Personengruppen und damit korrespondierenden Lebenschancen und Lebensbedingungen verzichtet werden muss.

Im folgenden soll ein Index zur Messung sozialer Herkunft von Studierenden vorgestellt werden. Das Hauptinteresse gilt der Anwendung zur Beschreibung der Studiensituation in ihrer herkunftsspezifischen Varianz. Nicht die Einordnung und Gruppierung der Studierenden an sich, sondern die Erklärungskraft für die theoretische Fragestellung bildet den methodischen Kern.

Die Merkmale, die zur Bestimmung der sozialen Herkunft von Studierenden aus dem Datenmaterial herangezogen werden können, sind die *berufliche Stellung* und der *Bildungsabschluss* von Mutter und Vater. Der Index beschreibt soziale Herkunft daher nur restriktiv mit zwei Indikatoren gesellschaftlicher Positionierung innerhalb der Multidimensionalität sozialer Ungleichheit. Beruf und Bildung gelten jedoch als prägende Merkmale sozialer Positionierung und sind zentrale Bestimmungsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine wesentliche Begründung für die Auswahl dieser beiden Merkmale ergibt sich jedoch aus der Fragestellung selbst: Die Frage nach ungleicher Studienfinanzierung lässt ungleiches ökonomisches Kapital der Herkunftsfamilien relevant werden. Die berufliche Stellung indiziert auch ökonomische Unterschiede (vgl. Ramm 1997: 8ff.). Bei Studierenden als Anwärter höchster Bildungszertifikate interessiert zudem die Bildung als kulturelles Kapital und Ressource der Familien.

Im folgenden wird die Operationalisierung beider Merkmale im Datenmaterial dargestellt. Die Angaben liegen für Mutter und Vater vor:

(a) *Berufliche Stellung:*

Der Unterteilung der beruflichen Stellung nach Selbständige, Beamte, Angestellte und Arbeiter unterliegt eine innere Differenzierung dieser Sozialkategorien. Die Beamten werden nach Dienstgraden bzw. ihrer Laufbahn im ‚einfachen/mittleren‘, ‚gehobenen‘ und ‚höheren Dienst‘ gruppiert. Die Angestellten werden nach dem Schwierigkeits- und Verantwortungsgrad und in ‚ausführende‘, ‚qualifizierte‘ und ‚leitende/hochqualifizierte Angestellte‘ untergliedert. Arbeiter werden je nach Qualifikation in ‚Ungelernte‘, ‚Angelernte‘, ‚Facharbeiter‘, ‚Meister/Polier‘ differenziert. Darüber hinaus erfolgt bei Arbeitern und Angestellten eine Unterscheidung nach der Beschäftigung im öffentlichen und nicht-öffentlichen Dienst. Selbständige werden in ‚kleinere‘, ‚mittlere‘ und ‚größere Selbständige‘ gruppiert. Zusätzlich werden hier ‚Freie Berufe/selbständige Akademiker‘ und ‚selb-

ständige Landwirte‘ (ohne Differenzierung nach der Größe der landwirtschaftlich genutzten Fläche) als eigene Merkmalskategorien erfasst. Hinzu kommen sonstige Kategorien, wie ‚in Ausbildung befindlich‘, ‚nie berufstätig gewesen/Hausfrau/Hausmann‘, ‚sonstiges‘ und ‚weiß nicht‘.

(b) Bildung

Die Operationalisierung der Bildungsherkunft der Studierenden basiert auf einer separaten Erfassung der elterlichen Bildungsabschlüsse im schulischen und beruflichen Ausbildungssystem. Die allgemeine Schulbildung misst die Abschlüsse: ‚Volksschule/Hauptschule‘, ‚mittlere Reife/Realschule‘, ‚Abitur/Hochschulreife‘, weiterhin ‚weiß nicht‘ und ‚keinen Abschluss‘. Die Messung der beruflichen Qualifikation wird der Unterschiedlichkeit der Abschlüsse im ehemaligen Bundesgebiet und der damaligen DDR gerecht: Im ehemaligen Bundesgebiet werden ‚Lehre/Berufsausbildung‘, ‚Meisterprüfung/Technikerschule/Fachschule‘, ‚Fachhochschule/Ingenieurschule/Lehrerseminar/Pädagogische Akademie‘, ‚Hochschule/Universität‘ erfasst; für die damalige DDR der ‚Facharbeiterabschluss‘, ‚Meisterprüfung‘, ‚Fachschule/Ingenieurschule/Handelsakademie, und ‚Hochschule/Universität‘. Zusätzlich werden für beide Regionen die Kategorien ‚weiß nicht‘ und ‚keinen beruflichen Abschluss‘ aufgeführt.

4.3 Modell und Messung der sozialen Herkunft Studierender

Das Modell zur Messung sozialer Herkunft, welches hier entwickelt werden soll, kombiniert Bildung und Beruf der Eltern zu einem Grobindikator der sozialen Herkunft von Studierenden. Die Kombination stellt sich gemäß einer additiven Logik über die Merkmalsausprägungen anhand von Punktwerten entsprechend der relativen Höhe der erreichten Bildungs- und Berufsstadien her. Das Modell beschreibt vier Herkunftsgruppen: niedrige Herkunftsgruppe, mittlere Herkunftsgruppe, gehobene Herkunftsgruppe und hohe Herkunftsgruppe. Die kleinste Analyseeinheit sind dabei die Eltern der Studierenden, wobei jeweils die höhere berufliche Stellung sowie der höhere Bildungsabschluss des jeweiligen Elternteils gemessen wird.

Dem Modell gehen drei Entwicklungsschritte voraus:

Schritt 1: Reduzierung und Transformation

Die Merkmale berufliche Stellung und Bildung werden reduziert und transformiert (vgl. Tabelle 1). Jeder Bearbeitungsschritt beinhaltet eine Datenreduktion und einen Informationsverlust zugunsten eines Zugewinnes an Übersichtlichkeit innerhalb großer Datenmengen.

- (1) *Reduzierung*: Bei der beruflichen Stellung wird die Unterscheidung nach öffentlichem und nicht-öffentlichem Dienst aufgehoben. Angelernte und ungelernete Arbeiter werden zu ‚Arbeiter ohne Ausbildung‘ zusammengefasst. Facharbeiter, Meister und Poliere gehören zu der Gruppe ‚Arbeiter mit Ausbildung‘.
- (2) *Transformation*: Schulische und berufliche Bildung werden in eine neue Variable transformiert. Gemessen werden die drei schulischen Abschlüsse: Volks-/Hauptschule, Realschule, Abitur/Hochschulreife und die akademischen Abschlüsse der Fachhochschule und Hochschule/Universität, welche als Schnittstelle in der schulischen und beruflichen Ausbildung gelten. Die Trennung von Abschlüssen der ehemaligen DDR und BRD wird über eine Zusammenfassung vergleichbarer Abschlüsse aufgehoben.

Die neuen Variablen beschreiben für die berufliche Stellung 13 Kategorien und für den Bildungsabschluss 5 Kategorien.

Tabelle 1

Reduzierte und transformierte Variablen 'Stellung im Beruf' und 'Bildungsabschluß'.

Ursprungsvariablen	Nr.	Neue Variablen
<i>Berufliche Stellung</i>		
Ungelernte im öffentlichen Dienst, Ungelernte im nicht-öffentlichen Dienst, Angelernte im öffentlichen Dienst, Angelernte im nicht-öffentlichen Dienst	1	Arbeiter ohne Ausbildung
Facharbeiter im öffentlichen Dienst, Facharbeiter nicht-öffentlichen Dienst, Meister/Poliere im öffentlichen Dienst, Meister/Poliere im nicht-öffentlichen Dienst	2	Arbeiter mit Ausbildung
ausführende Angestellte im öffentlichen Dienst, ausführende Angestellte im nicht-öffentlichen Dienst	3	ausführende Angestellte
qualifizierte Angestellte im öffentlichen Dienst, qualifizierte Angestellte im nicht-öffentlichen Dienst	4	qualifizierte Angestellte
leitende/hochqualifizierte Angestellte im öffentlichen Dienst, leitende/hochqualifizierte Angestellte im nicht-öffentlichen Dienst	5	leitende/ hochqualifizierte Angestellte
Beamte im einfachen/mittleren Dienst	6	Beamte im einfachen/ mittleren Dienst
Beamte im gehobenen Dienst	7	Beamte im gehobenen Dienst
Beamte im höheren Dienst	8	Beamte im höheren Dienst
selbständige Landwirte	9	selbständige Landwirte
kleinere Selbständige	10	kleinere Selbständige
mittlere Selbständige	11	mittlere Selbständige
größere Selbständige	12	größere Selbständige
Freie Berufe	13	Freie Berufe
<i>Bildungsabschluß</i>		
Hauptschule/Volksschule	1	Hauptschule/Volksschule
Mittlere Reife/Realschule	2	Mittlere Reife/Realschule
Abitur/sonstige Hochschulreife	3	Abitur
<i>Abschlüsse in der BRD oder vor 1945 :</i>		
Fachhochschule, Ingenieurschule, Lehrerseminar, Pädagogische Akademie		
<i>Abschlüsse in der ehemaligen DDR: Fachschule,</i>		
Ingenieurschule, Handelsakademie o.ä.	4	Fachhochschule
Universität/wissenschaftliche Hochschule	5	Universität/Hochschule

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Schritt 2: Rangreihung der Merkmale von ‚Bildung‘ und ‚beruflicher Stellung‘

Der Indexbildung liegt eine theoretisch und empirisch abgeleitete Zuordnung von Punktwerten entsprechend einer graduellen Abstufung der Bildungsgrade und beruflichen Stellungen zugrunde. Ziel ist es, aus vorliegenden Nominalskalen ordinale Skalen zu entwickeln, welche in Kombination das Konstrukt soziale Herkunft von Studierenden als ein in mehrere Stufen gegliedertes Kontinuum abbilden.

a) Bildung

Bildungszertifikate gelten als institutionalisierte ‚Voraussetzungen‘ für das Erreichen beruflicher Positionen in einem hierarchisch strukturierten Raum sozio-ökonomischer Differenzierung. Die verschiedenen Bildungsabschlüsse indizieren mit zunehmender zeitlicher Dauer ein steigendes Anforderungs- und Qualifikationsniveau der Wissensinhalte und Qualifikationsmerkmale und gelten als Anzeiger eines steigenden „Bildungskapitals“ (Bourdieu). Im vorliegenden Fall werden daher den Abschlüssen mit steigender Qualifikationsgrundlage die Punkte 1 bis 5 zugeteilt (1 = unterste Bildungsqualifikation bis 5 = höchste Bildungsqualifikation). Die Punkte bezeichnen eine ordinale Reihe von Bildungsgraden, keine konkret messbare Distanz.

b) berufliche Stellung

Der hierarchischen Anordnung der beruflichen Stellungen geht eine Sichtung und Gegenüberstellung einer Auswahl bereits vorhandener Skalen zur Messung des sozio-ökonomischen Status und des beruflichen Prestiges voraus, deren Grundlage die berufliche Stellung oder die konkrete berufliche Tätigkeit und damit verbundene Merkmale bilden. Tabelle 2 enthält eine Übersicht über die Skalen, wobei für jede berufliche Stellung die Skalenwerte aufgeführt werden.

Zur Bildung einer Rangreihe beruflicher Stellungen wird das recht komplexe Messmodell des sozio-ökonomischen Status von Handl (vgl. Handl 1977) - kurz HSES - herangezogen, in dem neben Merkmalen wie Schulbildung und Einkommen auch die berufliche Ausbildung und Hausbesitz einbezogen werden. Angeführt wird Handls Skala des sozio-ökonomischen Status in der Originalfassung durch die Angehörigen der freien Berufe mit mindestens zwei Mitarbeitern (371 Punkte), während die ungelerten Arbeiter die am niedrigsten bewertete Stellung einnehmen (10 Punkte).

Der Vorteil der Verwendung empirisch gerechtfertigter Statuswerte von vorhandenen Skalen liegt in der Arbeitserleichterung. Der Nachteil liegt in der abweichenden Klassifikationsstruktur der Berufsvariablen, die eine einfache Übertragung der Punktwerte des herangezogenen Materials zu den entsprechenden Kategorien im eigenen Instrument nicht erlaubt. Bei der Entwicklung der Skala verwendet Handl die MZU71 (Mirkozensus-Zusatzerhebung ‚Berufliche und soziale Umschichtung der Bevölkerung‘ im April 1971), wo über die sozial-rechtlichen Kategorien Selbständige, Beamte, Angestellte und Arbeiter hinausgehend in differenziertere Kategorien unterschieden wird.

Um Handls Skala für das eigene Datenmaterial nutzbar zu machen, ist eine Abstimmung der voneinander differierenden StiB-Klassifikationen erforderlich. Zwar ist die Operationalisierung der beruflichen Stellung in beiden Materialien vergleichbar, jedoch verwendet Handl eine feinere Kodierung des Merkmals: Die An-/Ungelernten und Facharbeiter werden nach Branchen und Angestellte nach ihrer Beschäftigung im öffentlichen oder privaten Sektor differenziert. Aus pragmatischen Gründen werden z.T. die von Wolf (1995) transformierten Skalenwerte, wie sie bereits zur Anpassung an die ALLBUS-

Tabelle 2Skalen auf der Basis der beruflichen Stellung (inkl. der aggregierten ISCO Skalen)^a.

Stellung im Beruf (ALLBUS)	Agg. SIOPS	Agg. MPS	Agg. ISEI	TSES	TBP	HSES	MBP	HZA
Landwirte								
bis 9 ha	46,4	53,8	27,3	-6,3	-5,7	37	43	2
10-19 ha	41,0	53,6	26,2	-6,3	-5,7	44	63	2
20-49 ha	40,8	53,6	26,2	7,7	11,7	72	100	2
50 ha u. mehr	40,8	53,6	26,2	7,7	11,7	105	135	2
Freie Berufe								
bis 1 Mitarbeiter	60,4	108,0	67,3	23,8	32,5	344	269	3
2-9 Mitarbeiter	66,6	129,4	76,5	60,1	66,8	371	311	4
10 und mehr Mitarbeiter	70,3	145,2	79,9	74,4	81,3	371	311	5
Selbständige								
bis 1 Mitarbeiter	43,5	68,4	49,4	23,8	32,5	157	132	3
2-9 Mitarbeiter	43,6	65,8	47,3	60,1	66,8	216	162	4
10-49 Mitarbeiter	49,8	78,2	54,4	74,4	81,3	284	208	5
50 und mehr Mitarbeiter	55,7	92,2	58,9	74,4	81,3	284	208	5
Angehörige								
Mithelfende	39,7	56,5	38,0	-18,2	-19,3			3
Beamte								
einfacher Dienst	38,3	58,7	45,9	-15,9	6,6	73	99	2
mittlerer Dienst	44,4	67,3	53,0	29,5	33,4	122	152	3
gehobener Dienst	55,0	89,1	63,2	75,4	62,4	279	215	4
höherer Dienst	62,2	117,7	70,6	91,2	94,3	344	278	5
Angestellte								
Werkmeister	42,1	55,6	41,8	29,9	28,4	124	141	4
einfache Tätigkeiten	35,7	50,2	44,9	-19,5	-2,3	90	126	2
schwere Aufgaben	45,1	68,2	51,5	27,6	26,2	152	166	3
selbständige Leistungen	51,7	88,4	57,5	65,7	57,4	270	206	4
Führungsaufgaben	54,5	101,2	60,3	79,2	85,6	310	247	5
Arbeiter								
Ungelernte	26,8	34,1	29,7	-58,4	-48,9	23	32	1
Angelernte	31,8	41,2	33,9	-36,2	-30,1	35	65	1
Facharbeiter	36,8	45,5	35,1	-1,0	-2,3	56	92	2
Vorarbeiter	37,0	45,8	35,9	9,2	8,1	70	101	3
Meister, Poliere	38,8	49,4	36,7	29,9	28,4	99	125	4

^a Die auf ISCO basierenden Skalen SIOPS, MPS und ISEI sind hier anhand des kumulierten ALLBUS 1980-1992 auf StiB aggregiert (vgl. Wolf (1995)).

StiB: Stellung im Beruf

ISCO: International Standard Classification of Occupations

<i>Kürzel</i>	<i>Konstrukt/ Bezeichnung</i>	<i>Basis</i>	<i>Autor</i>
SIOPS	Standard International Occupational Prestige Scale	ISCO	Treiman (1977, 1979)
MPS	Magnitude-Prestigeskala	ISCO	Wegener (1988)
ISEI	International Socio-Economic Index	ISCO	Ganzeboom et al. (1992)
TSES	Sozio-ökonomischer Status	StiB	Tegtmeyer (1976 a)
TBP	Berufsprestige	StiB	Tegtmeyer (1976 b)
HSES	Sozio-ökonomischer Status	StiB	Handl (1977)
MBP	Berufsprestige	StiB	Mayer (1977)
HZA	Autonomie der Tätigkeit	StiB	Hoffmeyer-Zlotnik (1993)

Quelle: Wolf (1995: 114)

Klassifikation errechnet worden sind, herangezogen. Zur weiteren Anpassung wird folgendermaßen vorgegangen:

Es werden gewichtete Mittelwerte gebildet, die sich an der Stichprobenzahl der Teilpopulationen in Handls Datenmaterial orientierten (vgl. Handl 1977: 248, 252). Zum Beispiel: Die Freien Berufe haben nach Handl bei weniger als zwei Mitarbeitern einen Skalenwert von 344 (N 254) und bei mehr als zwei Mitarbeitern einen Skalenwert von 371 (N 306). Der gewichtete Mittelwert der zusammengefassten Gruppe der Freien Berufe ergibt sich durch die Rechnung: $(344 \cdot 254 + 371 \cdot 306) / (254 + 306) = 359$. Die Berechnung der Skalenwerte für die weiteren Kategorien wird in gleicher Weise vorgenommen.

Handls Skala des sozio-ökonomischen Status ist intervallskaliert. Die beruflichen Stellungen werden in eine ordinale Reihe in Anlehnung an Handls Statuswerte gebracht. Diejenigen beruflichen Stellungen werden zu einer „Statusgruppe“ zusammengeführt, deren Skalenwerte geringe Distanzen aufweisen. Grundlage der „Bündelung“ sind also positionale Verdichtungen aufgrund weitgehend ähnlicher oder nahe beieinander liegender Indexwerte. Es werden sieben berufliche Statusgruppen gebildet, welchen einfache Punktwerte von 1 bis 7 zugeteilt werden (Abbildung 1).

Schritt 3: Zusammenführung der Merkmale ‚Bildung‘ und ‚berufliche Stellung‘

Die Abstände in Handls Skala beziehungsweise die vorhandenen Differenzen zwischen den beruflichen Stellungen werden genutzt, um im dritten Schritt eine weitere Zusammenfassung der dreizehn Kategorien vorzunehmen:

Diejenigen beruflichen Stellungen werden zu einer „Statusgruppe“ zusammengeführt, deren Skalenwerte geringe Distanzen aufweisen. Grundlage der „Bündelung“ sind also positionale Verdichtungen aufgrund weitgehend ähnlicher oder nahe beieinander liegender Indexwerte.

Auf diese Weise entstehen sieben Kategorien beruflicher Statusgruppen. Den auf diesem Wege gebildeten Kategorien werden einfache Punktwerte vergeben, die in einem nächsten Schritt additiv mit den ‚Bildungspunkten‘ zusammengefügt werden.

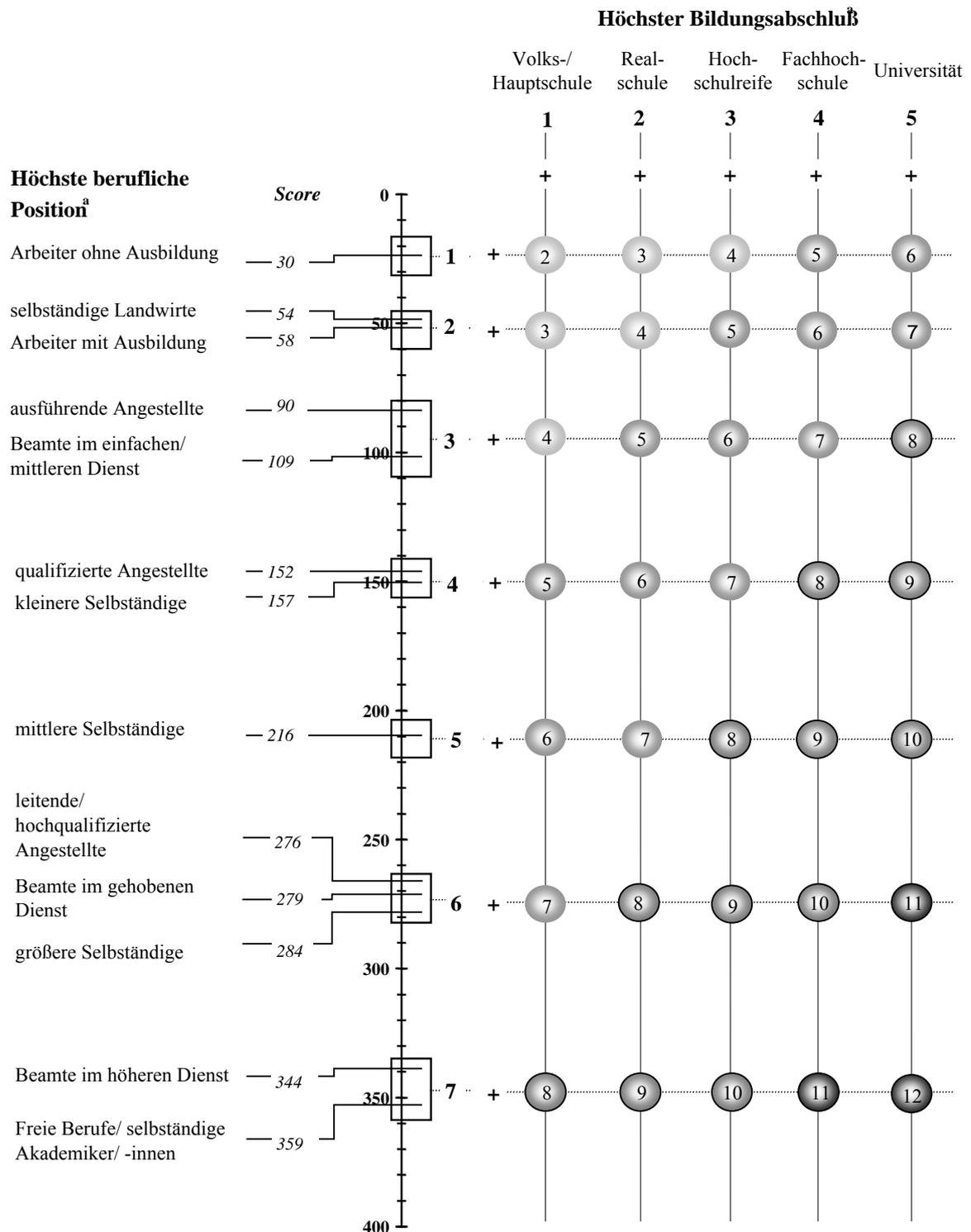
Es wird die jeweils höhere Gradation von Bildung und beruflicher Stellung eines Elternteils herangezogen. Bildung und berufliche Stellung werden dann über einfache Addition zusammengeführt und zu vier Herkunftsgruppen zusammengefasst (Abbildung 1).

Die vier Herkunftsgruppen werden durch Grenzsetzungen innerhalb der Punktereihe gebildet, wie in Abbildung 1 dargestellt und nachvollziehbar:

- Punkte 2 bis 4 = niedrige Herkunft;
- Punkte 5 bis 7 = mittlere Herkunft;
- Punkte 8 bis 10 = gehobene Herkunft;
- Punkte 11 bis 12 = hohe Herkunft.

Aus der additiven Verknüpfung von beruflicher Position und Bildungsgrad im Modell folgt, dass kaum Rückschlüsse auf die Art und Weise der Kombination dieser beiden Merkmale vorgenommen werden können. Lediglich an den ‚Extrempolen‘ der niedrigen und hohen Herkunftsgruppe kann von jeweils hohen oder niedrigen Bildungsressourcen kombiniert mit hohen oder niedrigen Berufspositionen ausgegangen werden. Die mittlere und die gehobene Herkunftsgruppe erfasst eine weite Bandbrei-

Abbildung 1
Index zur Messung der sozialen Herkunft.



^a Gemessen wird der jeweils höhere Bildungsabschluß und die höhere berufliche Stellung eines Elternteils.

2 bis 4 niedrige Herkunftsgruppe; **5 bis 7** mittlere Herkunftsgruppe;
8 bis 10 gehobene Herkunftsgruppe; **11 bis 12** hohe Herkunftsgruppe

te von in das Modell eingegangenen beruflichen Stellungen, kombiniert mit entsprechenden Bildungszertifikaten.

Die größere Heterogenität einzelner Statusgruppen aufgrund von Statusinkonsistenzen wird in Kauf genommen, da der Anteil derjenigen, deren Bildungs- und Berufsstatus weit voneinander abweichen, eher gering ist und in der Tendenz hohe Berufspositionen mit höheren Bildungsabschlüssen einhergehen.

5 Soziale Herkunft und Studienfinanzierung

5.1 Soziale Zusammensetzung der Studierenden

Eine Analyse der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft erlaubt keine Aussagen über differente Bildungsbeteiligungen zuvor definierter sozialer Gruppen, da den Anteilen die Rückbindung an die Gesamtbevölkerung fehlt: Auch bei hypothetisch ausgeglichener Verteilung können die Bildungsbeteiligungsquoten der Sozialgruppen voneinander verschieden sein, wenn die anteilmäßige Zusammensetzung in der Gesamtpopulation von der an den Universitäten abweicht. Die Aussagekraft der Daten liegt in der Information über den sozialen Hintergrund der Studierenden: welche Herkunftsgruppen bestimmen das Bild der Studierenden in Deutschland und welche Differenzen sind im Vergleich, z.B. zwischen verschiedenen Regionen, oder nach Geschlecht, erkennbar.

Die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft an deutschen Universitäten kennzeichnet sich durch ein eklatantes sozial-hereditäres Gefälle (vgl. Tabelle 3): Mehr als zwei Drittel der Studierenden entstammen einem Elternhaus mit gehobenem oder hohem Sozialstatus, wobei sich hiervon knapp über die Hälfte aus hohen Herkunftten rekrutiert. Ebenso befinden sich in dem einen Drittel aus den beiden niedrigeren Herkunftsgruppen in einer überwiegenden Anzahl Kinder aus mittleren sozialen Verhältnissen. Zwar sind damit Studierende aus unteren sozialen Herkunftten keine „Exoten“ an deutschen Universitäten, dennoch verleiht ihnen ihr Anteil von rund 9% den Status einer Minderheit. Offenkundig prägen Studierende aus oberen Berufs- und Bildungsschichten das soziale Bild an den Universitäten.

Tabelle 3
Soziale Herkunft nach Region (alte/neue Länder) und Geschlecht
(Angaben in Prozent, Median und mittlerer Quartilsabstand)

	niedrig	mittel	gehoben	hoch	Med	mQu
Insgesamt (N 5036)	9	23	31	37	3,1	0,8
männl. (N 2563)	10	23	30	37	3,1	0,8
weibl. (N 2466)	9	23	32	36	3,1	0,8
alte Länder						
insg. (N 3345)	11	27	27	35	3,0	0,9
männl. (N 1828)	12	27	27	34	2,9	0,9
weibl. (N 1511)	10	27	28	35	3,0	0,9
neue Länder						
insg. (N 1211)	6	15	40	39	3,2	0,6
männl. (N 506)	6	13	38	43	3,3	0,6
weibl. (N 705)	6	17	41	36	3,1	0,6

Med: Median; mQu: mittlerer Quartilsabstand.

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

In den neuen Ländern ist das soziale Bild der Studierendenschaft deutlich stärker zugunsten der beiden oberen Herkunftsebenen segmentiert: 39% ostdeutscher Studierender kommen aus der hohen und weitere 40% aus der gehobenen Herkunftsebene. Kinder aus sozial unterprivilegierten Familien haben mit einem Anteil von 6% förmlich einen Ausnahmestatus.

In den alten Ländern haben dagegen 11% eine niedrige Herkunft. Entsprechend ist der prozentuale Anteil von Studierenden aus gehobenen und hohen Herkunftsebenen hier geringer als im Osten: Insgesamt indiziert der regionale Vergleich ein stärkeres Sozialgefälle im Osten bei einer zusätzlich geringeren Streuung über die verschiedenen Herkunftsebenen.

Dagegen ist die soziale Zusammensetzung der beiden Geschlechtern weitgehend ausgeglichen: 36% der weiblichen Studierenden und 37% der männlichen Studierenden haben eine hohe soziale Herkunft, während 9% der Studentinnen und 10% der Studenten aus niedrigen Sozialgruppen stammen.

Geschlechterunterschiede sind jedoch nur in Westdeutschland unbedeutend. Im Osten vollzieht sich für männliche Studierende ein stärkeres soziales Gefälle als für weibliche Studierende. 43% der ostdeutschen Studenten, aber nur 36% der ostdeutschen Studentinnen verfügen über eine hohe soziale Herkunft. Letztere kommen vergleichsweise eher aus gehobenen und insbesondere mittleren Sozialgruppen.

5.2 Studentische Finanzierungsquellen nach sozialer Herkunft

Die Wege der Studienfinanzierung deutscher Universitätsstudierender variieren nach sozialer Herkunft. Der Zusammenhang ist bemerkenswert stringenter: Je nach sozialem Hintergrund unterscheiden sich Art und Umfang der Finanzierungsquellen (vgl. Tabelle 4 und Tabelle 5).

Grundsätzlich spielen die *Eltern* die bedeutsamste Rolle in der Studienfinanzierung. Dies gilt nicht für Studierende niedriger sozialer Herkunft. Zusätzlich ist das relative Gewicht elterlicher Finanzierungen im Einnahmespektrum herkunftsspezifisch verschieden.

Für Studierende hoher sozialer Herkunft haben elterliche Finanzierungen das größte Gewicht. 67% erhalten die hauptsächlichsten Einkünfte aus elterlichen Mitteln. Jeder Vierte erhält – neben anderen Quellen – wenigstens noch elterliche Zuschüsse. Lediglich 8% der Studierenden hoher Herkunft verzichten voll und ganz auf elterliche Unterstützung. Auch bei Studierenden niedriger Herkunft ist die überwiegende Zahl der Eltern dazu angehalten, ihren Kindern wenigstens Zuschüsse (40%), wenn nicht sogar im hauptsächlichsten Umfang (24%) eine finanzielle Absicherung zu gewährleisten.

Im Resultat erbringen die Eltern für den überwiegenden Teil der Studierenden unverzichtbare Unterstützungsleistungen, deren Bedeutung sich jedoch mit geringerem sozialen Status der Familien reduziert. Immer stärker rücken andere Formen der materiellen Absicherung in den Bereich studentischer Bezüge, die – in der niedrigen Herkunftsebene die elterlichen Mittel ersetzen – oder ansonsten aufbessern.

Tabelle 4

Wichtigkeit^a der Finanzierungsquellen nach sozialer Herkunft und Region. Angaben in Prozent.

	nein	teils	ja	nein	teils	ja	nein	teils	ja
	<i>insgesamt</i>			<i>alte Länder</i>			<i>neue Länder</i>		
Finanzierung durch...									
Eltern									
niedrig	36	40	24	38	38	24	28	46	26
mittel	24	38	38	25	37	38	23	43	34
gehoben	12	36	52	14	34	52	9	39	52
hoch	8	25	67	8	25	67	8	27	65
(Ehe-) Partner									
niedrig	92	6	2	92	6	2	89	8	3
mittel	90	7	3	90	7	3	91	6	3
gehoben	93	5	2	93	4	3	94	5	1
hoch	94	4	2	95	4	1	93	5	2
BAföG									
niedrig	59	17	24	67	15	18	35	22	43
mittel	75	13	12	84	9	7	44	26	30
gehoben	81	11	8	90	6	4	66	18	16
hoch	92	5	3	95	3	2	83	11	6
andere Stipendien									
niedrig	98	1	1	98	1	1	100	0	0
mittel	98	1	1	98	1	1	98	1	1
gehoben	97	2	1	97	2	1	98	1	1
hoch	96	3	1	95	4	1	98	1	1
Arbeit im Semester									
niedrig	37	33	30	33	34	33	51	31	18
mittel	31	41	28	26	41	33	46	41	13
gehoben	36	45	19	30	49	21	45	42	13
hoch	42	45	13	39	48	13	48	38	14
Arbeit in Semesterferien									
niedrig	20	50	30	21	46	33	23	59	18
mittel	18	53	29	16	52	32	25	55	20
gehoben	20	60	20	19	59	22	24	61	15
hoch	28	60	12	28	60	12	26	59	15
Anderes									
niedrig	80	15	5	79	16	5	81	14	5
mittel	82	14	4	82	14	4	79	17	4
gehoben	82	15	3	83	14	3	79	18	3
hoch	82	15	3	84	13	3	76	21	3

^a nein = dadurch nicht; teils = Zuschuß; ja = hauptsächlich.

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Tabelle 5

Rangreihung¹ der Finanzierungsquellen nach sozialer Herkunft und Region. Median, mittlerer Quartilsabstand.

insgesamt	alte Länder		neue Länder				
	Med	mQu	Med	mQu			
niedrig							
Arbeit in Ferien	2,10	0,54	Arbeit in Ferien	2,13 0,58	BAföG	2,19	0,86
Arbeit im Semester	1,90	0,74	Arbeit im Semester	2,00 0,74	Eltern	1,97	0,57
Eltern	1,85	0,64	Eltern	1,81 0,65	Arbeit in Ferien	1,95	0,42
BAföG	1,34	0,75	BAföG	1,25 0,57	Arbeit im Semester	1,47	0,64
Anderes	1,13	0,31	Anderes	1,13 0,31	Anderes	1,12	0,31
Partner	1,05	0,27	Partner	1,04 0,27	Partner	1,06	0,28
Stipendium	1,01	0,25	Stipendium	1,01 0,25	Stipendium	1,00	0,25
mittel							
Eltern	2,17	0,66	Eltern	2,18 0,67	Eltern	2,13	0,61
Arbeit in Ferien	2,10	0,50	Arbeit in Ferien	2,15 0,52	Arbeit in Ferien	1,95	0,46
Arbeit im Semester	1,96	0,65	Arbeit im Semester	2,08 0,65	BAföG	1,75	0,80
BAföG	1,17	0,33	Anderes	1,11 0,30	Arbeit im Semester	1,60	0,58
Anderes	1,11	0,31	BAföG	1,10 0,30	Anderes	1,13	0,32
Partner	1,06	0,28	Partner	1,06 0,28	Partner	1,05	0,27
Stipendium	1,01	0,26	Stipendium	1,01 0,26	Stipendium	1,01	0,25
gehoben							
Eltern	2,54	0,58	Eltern	2,55 0,59	Eltern	2,54	0,55
Arbeit in Ferien	2,00	0,42	Arbeit in Ferien	2,02 0,42	Arbeit in Ferien	1,93	0,41
Arbeit im Semester	1,81	0,58	Arbeit im Semester	1,91 0,54	Arbeit im Semester	1,63	0,58
BAföG	1,12	0,31	Anderes	1,10 0,30	BAföG	1,26	0,55
Anderes	1,11	0,31	BAföG	1,06 0,28	Anderes	1,14	0,32
Partner	1,04	0,27	Partner	1,04 0,27	Partner	1,03	0,27
Stipendium	1,01	0,26	Stipendium	1,02 0,26	Stipendium	1,01	0,25
hoch							
Eltern	2,76	0,47	Eltern	2,75 0,48	Eltern	2,73	0,49
Arbeit in Ferien	1,87	0,44	Arbeit in Ferien	1,86 0,45	Arbeit in Ferien	1,91	0,44
Arbeit im Semester	1,67	0,57	Arbeit im Semester	1,74 0,55	Arbeit im Semester	1,56	0,60
Anderes	1,11	0,30	Anderes	1,09 0,30	Anderes	1,17	0,33
BAföG	1,05	0,27	Partner	1,03 0,26	BAföG	1,10	0,30
Partner	1,03	0,27	BAföG	1,03 0,26	Partner	1,04	0,27
Stipendium	1,02	0,26	Stipendium	1,02 0,26	Stipendium	1,01	0,25

¹ Rangreihung erfolgt anhand des Medians auf einer Skala von 1 = nein, dadurch nicht; 2 = ja, teilweise; 3 = ja, hauptsächlich.
Med: Median; mQu: mittlerer Quartilsabstand.

Entgegen der Annahme, dass sich zuvorderst BAföG-Leistungen der elterlichen Finanzierung insbesondere bei sozial benachteiligten Familien anschließen bzw. sie ersetzen, steht die studentische Eigenleistung an vorderer Position. Insbesondere die *eigene Erwerbstätigkeit* in den Semesterferien hat für Studierende niedriger Herkunft den bedeutsamsten Stellenwert im Einnahmehereich. Für die anderen Studierenden stellen diese Einkünfte nach den elterlichen Bezügen die zweitwichtigste Einkommensart dar.

Während für Studierende hoher Herkunft diese Form der Finanzierung zwar auch den zweiten Rangplatz hat, ist die bedeutungsmäßige Distanz zur Elternfinanzierung eine größere. Nur 12% der Studierenden sind dazu angehalten, ihre Jobeinkünfte als Hauptfinanzierungsquelle zu bemühen. 60% erschließen aus ihnen lediglich zusätzliche Einnahmen, während 28% keinerlei erwerbliche Einkünfte beziehen. In der gehobenen Herkunftsgruppe deckt hingegen ein Fünftel der Studierenden über Arbeit in den Semesterferien ihren überwiegenden Bedarf. In der mittleren und niedrigen Herkunftsgruppe sind für jeweils ungefähr 30% die Einkünfte aus Tätigkeiten während der Semesterferien hauptsächliche Einnahmequelle. Zusätzlich äußert sich die gehobene und hohe Herkunftsgruppe homogener bezüglich des relativen Gewichtes eigener Einkünfte. Die mittlere und niedrige Gruppe lässt insgesamt eine größere Wichtigkeit dieser Finanzierungsart erkennen, ist jedoch jeweils unter sich mehr heterogen.

Gleiches gilt in bezug auf die Erwerbstätigkeit während des Semesters. Zwar stehen diese Einkünfte im Durchschnitt bei allen Studierenden in der Rangreihe gleich hinter denen aus den Semesterferien, dennoch geben Studierende aus gehobenen und hohen Soziallagen selten an, sie als Haupteinnahmen heranzuziehen. In der mittleren Herkunftsgruppe sind dagegen die eigenen Einkünfte aus Tätigkeiten während der Vorlesungszeit und stärker noch die aus Ferienjobs schon bald so wichtig wie die elterliche Finanzierung.

Doch erst bei Studenten niedriger sozialer Herkunft polarisieren sich die studentischen Gruppen: Die eigene Erwerbstätigkeit avanciert hier zu dem bedeutsamsten Weg, die studentischen Unterhaltskosten zu begleichen. Häufiger noch als elterliche Zuwendungen werden eigene Einkünfte in den Ferien und im Semester zur Studienfinanzierung herangezogen und rangieren damit erstmals in dieser Gruppe auf den vorderen beiden Plätzen im Einnahmespektrum. Ob die Erwerbsaktivität hier wirklich eine unveräußerliche Form der Kostendeckung darstellt oder aus anderen Motiven vollzogen wird, kann aus diesen ersten Befunden ebenso wenig abgelesen werden, wie der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit. Dennoch lässt der hohe Grad von Eigenleistung, der – vorrangig in den Ferien, aber auch während der Vorlesungszeit – zur Studienfinanzierung aufgebracht wird, vermuten, dass die Erwerbstätigkeit stärker als in anderen Herkunftsgruppen aus finanziellen Motiven heraus geleistet wird.

Die *staatliche Ausbildungsförderung* ist bei der Studienfinanzierung nicht gänzlich irrelevant, aber untergeordnet. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden bezieht keine Bezüge gemäß des Ausbildungsförderungsgesetzes.

Gemäß dem sozialpolitischem Anspruch dieser Leistung ist die Ausschöpfung herkunftsspezifisch verschieden: In der hohen Herkunftsgruppe erhalten lediglich 3% einen staatlichen Förderungszuschuss, der zur Deckung des Lebensunterhaltes weitgehend ausreicht. Weitere 5% beziehen Zuschüsse, die einen Teil ihrer Kosten decken. Der weitaus größte Anteil der Studierenden (92%) erhält keine staatlichen Zuwendungen. In der gehobenen Herkunftsgruppe erhalten 81% und in der

mittleren Herkunftsgruppe 75% kein BAföG. Auch der überwiegende Anteil von Studierenden aus niedrigen Herkunftsniveaus bleibt von staatlichen Unterstützungen ausgeschlossen und wird auf andere Wege der Studienfinanzierung verwiesen. 41% der Studierenden aus niedrigen Herkunftsniveaus erhalten staatliche Gelder zur Studienfinanzierung, für 24% reichen die Zahlungen aus, um den überwiegenden Teil ihrer Ausgaben zu begleichen.

Aufgrund dieser ersten Ergebnisse kann eine einstweilige Bilanz dahingehend formuliert werden, dass elterliche Geldzuwendungen sowie die eigene Erwerbstätigkeit in und außerhalb der Vorlesungszeit die vorrangigen Mittel darstellen, mit denen Universitätsstudierende ihre Lebenshaltungs- und Studienkosten tilgen. Es ist zu vermuten, dass Studierende nicht immer vorwiegend *eine* Finanzierungsquelle anstrengen, sondern ihr Einkommen aus verschiedenen Bezügen zusammenstellen. Ein geeignetes Instrument, derartige „Muster“ im Antwortverhalten der Befragten nachzuzeichnen, ist das Verfahren der Konfigurationsfrequenzanalyse. Mit ihr ist eine methodische Möglichkeit gegeben, Verknüpfungen in den Antworteinheiten der Untersuchungsteilnehmer (vgl. Schröder/Guth 1986: 2), also das spezifische Arrangement der Finanzierungsquellen bzw. die Synthese des Gesamteinkommens, sichtbar zu machen.

5.3 Konfigurationen der Studienfinanzierung

Für die gesamte Studierendenschaft ist die Kombination von elterlicher Unterstützung und Eigenleistung die charakteristische Studienfinanzierung (vgl. Tabelle 6).

In der niedrigen Herkunftsgruppe ist der vergleichsweise größte Anteil (11%) derer vertreten, die ausschließlich aus eigener kontinuierlicher Erwerbsarbeit innerhalb und außerhalb der Vorlesungszeit ihren Lebensbedarf abdecken: In einer Rangreihe der Finanzierungsmodelle steht diese Finanzierungsart auf Platz eins. Zwar steht auch in den anderen Herkunftsgruppen die eigene Arbeit immer mit an vorderster Position der Einkünfte, jedoch stets in Kombination mit Unterstützungsleistungen von den Eltern, die jeweils die überwiegenden Ausgaben ihrer Kinder begleichen.

In der mittleren Herkunftsgruppe stehen in der Rangreihe der Finanzierungsmodelle an erster Position jene Studierende, die die elterlichen Zahlungen mit eigener regelmäßiger Arbeit über das gesamte Studienjahr aufstocken, weitere 8% erhalten von ihren Eltern Zuschüsse zu den eigenen Einkünften, welche die überwiegenden Kosten decken. 7% verdienen sich in den Ferien zu den elterlichen Mitteln, welche die wichtigsten Einnahmen darstellen, etwas hinzu. 6% begleichen ihren Unterhalt durch eine Kombination von Teileinkünften aus elterlichen Beigaben und eigener Arbeit im Semester und in den Ferien. Ebenfalls 6% sind ganz auf eigene Erwerbsarbeit angewiesen. Knapp 5% der Studierenden aus mittleren Soziallagen finanzieren ihren Unterhalt ausschließlich durch familiäre Unterstützungen.

Bei Studierenden aus hohen sozialen Kontexten stehen an den drei vordersten Rangplätzen die Eltern, die den überwiegenden Teil der Ausgaben ihrer Kinder übernehmen. Bei 20% - und damit auf Platz eins der Rangreihe – werden diese Gelder wiederum durch regelmäßigen Eigenverdienst aufge bessert. Ca. 13% erhöhen die elterlichen Einkünfte lediglich mit Zusatzverdiensten in den Semesterferien.

Tabelle 6
Konfigurationen der Finanzierungsquellen nach sozialer Herkunft. Angaben in Prozent.

%	niedrig		mittel		gehoben		hoch				
	%	Grad ^a	%	Grad	%	Grad	%	Grad			
11	Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	● ●	10	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	● ○ ○	16	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	● ○ ○	20	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	● ○ ○
6	Arbeit im Semester Arbeit in Ferien Eltern	● ● ○	8	Arbeit im Semester Arbeit in Ferien Eltern	● ● ○	10	Eltern Arbeit in Ferien	● ○	13	Eltern Arbeit in Ferien	● ○
4	Eltern Arbeit in Ferien	● ○	7	Eltern Arbeit in Ferien	● ○	8	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	○ ○ ○	12	Eltern	●
3	BAföG Arbeit im Semester Arbeit in Ferien Eltern	● ○ ○ ○	6	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	○ ○ ○	6	Eltern	●	7	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	○ ○ ○
3	BAföG Arbeit in Ferien Eltern	● ○ ○	6	Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	● ●	6	Arbeit im Semester Arbeit in Ferien Eltern	● ● ○	3	Eltern Arbeit in Ferien Anderes	● ○ ○
3	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	● ○ ○	5	Eltern	●	3	Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	● ●	3	Eltern Arbeit im Semester	● ○
3	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	○ ○ ○	2	Arbeit im Semester Arbeit in Ferien Eltern	● ○ ○	2	Eltern BAföG Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	○ ○ ○ ○	3	Arbeit im Semester Arbeit in Ferien Eltern	● ● ○
3	Eltern Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	○ ○ ○	2	Eltern BAföG Arbeit im Semester Arbeit in Ferien	○ ○ ○ ○	2	Eltern Arbeit im Semester	● ○	3	Eltern Anderes	● ○

a = teilweise; hauptsächlich

Bemerkenswert ist, dass in der hohen Herkunftsgruppe über 12% allein mit elterlichen Geldern ihren Unterhalt bestreiten. Diese Finanzierungsart steht in der Rangreihe auf Platz drei, in keiner anderen Herkunftsgruppe erreichen die ‚Elternfinanzierten‘ eine derartige zahlenmäßige Bedeutung. Auf Platz vier befinden sich 7% der Studierenden, die durch eigene regelmäßige Einkünfte den elterlichen Geldern einen annähernd gleichwertigen Betrag hinzufügen. Auch auf den folgenden Rangplätzen verbinden sich wiederum elterliche Leistungen mit eigenen Einkünften in verschieden gewichteter Komposition, zum Teil kommen ‚andere‘ Nebeneinkünfte hinzu.

5.4 Differenzen in der Studienfinanzierung zwischen alten und neuen Ländern

Die Studienfinanzierung unterscheidet sich zwischen Ost und West. Dass sich die Art der Studienfinanzierung als empfindlich gegenüber unterschiedlichen Lebensbedingungen und der prekären Arbeitssituation in den neuen Ländern erweist, ist sicherlich nicht überraschend, da nicht allein die Studierenden, sondern auch deren Eltern in abweichenden wirtschaftlichen Situationen leben.

Einkünfte, welche aus eigener Arbeit bezogen werden, sind für Studierende im Osten Deutschlands - speziell in niedrigen und mittleren Herkünften - seltener von gleichwertiger Bedeutung wie in den alten Bundesländern (vgl. dazu ebenfalls Tabelle 4; Tabelle 5). Dieser Befund verdient um so mehr Beachtung, als dass sich die skizzierten Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen in bezug auf die Erwerbstätigkeit in den Ferien im Osten geradezu nivellieren: Nahezu ausgeglichen ist die Bedeutung, welche eigene Einkünfte in den Semesterferien für Studierende in den neuen Ländern unterschiedlicher Herkunft haben. Dadurch heben sich insbesondere ostdeutsche Studierende aus niedrigen und mittleren Herkünften eklatant von ihren westlichen Kommilitonen vergleichbarer Herkunft ab. Während jeder Dritte westdeutsche Studierende niedriger Herkunft die Vorlesungspause nutzt, um den großen Teil des finanziellen Bedarfs zu decken, haben in den neuen Ländern diese Einkünfte viel häufiger den Stellenwert finanzieller Zuschüsse.

Noch gravierender sind die Unterschiede bezüglich der Erwerbstätigkeit während des Semesters: Während westdeutsche Studierende insgesamt häufiger in der Vorlesungszeit arbeiten gehen und insbesondere in den unteren beiden Herkunftsgruppen die darüber erzielten Einkünfte sogar oftmals die Hauptfinanzierungsquelle darstellen, geben die Daten für den Osten nahezu gegenteilige Ergebnisse kund: Es wird nicht nur generell häufiger von der Arbeit während des Vorlesungsbetriebes Abstand genommen, auch Studierende niedriger Herkünfte gehen seltener arbeiten.

Die Erklärung für diese zunächst erstaunlich erscheinenden Ergebnisse in den neuen Ländern liegt im größerem Ausschöpfungsgrad von Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz – insbesondere für Studierende niedriger sozialer Herkunft. Während in den alten Ländern 67% der Studierenden niedriger Herkunft auf staatliche Förderung verzichten müssen, sind dies im Osten nur 35%. Mehr als ein Fünftel erzielt hier staatliche Zuschüsse und 43% erhalten sogar einen Betrag, mit dem die überwiegenden finanziellen Aufwendungen beglichen werden können. Herausgestellt werden kann, dass sich die staatliche Ausbildungsförderung hier überdies als die *bedeutsamste* Quelle im Gesamteinnahmebereich erweist (in den alten Ländern wird BAföG erst nach der eigenen Arbeit während oder außerhalb der Vorlesungszeit sowie der Elternfinanzierung wichtig).

Aber auch in den anderen Herkunftsgruppen ist der Anteil von Empfängern von BAföG-Leistungen unverkennbar größer: In der mittleren Herkunftsgruppe beziehen im Osten 56%, im Westen nur 16%

der Studierenden BAföG-Mittel. In den neuen Ländern erhalten 30% dieser Herkunftsgruppe sogar einen Betrag, der die hauptsächlichen Kosten abdeckt (alte Länder 7%). Sogar Studierende aus Familien mit gehobenem und hohem Status beziehen deutlich häufiger BAföG, wenn sie aus dem Osten kommen.

Dass – entgegen dem Subsidiaritätsgedanken staatlicher Ausbildungsförderung – westdeutsche Studierende insbesondere niedriger sozialer Herkunft stärker auf die Erbringung von Eigenleistungen zur Studienfinanzierung verwiesen werden, wird mit dem Verfahren der Konfigurationsfrequenzanalyse noch einmal mehr deutlich (vgl. Tabelle 7).

In den neuen Ländern sind die Finanzierungsmodelle von Studierenden niedriger sozialer Herkunft, die vornehmlich die Studienfinanzierung bestimmen, maßgeblich von Bezügen aus staatlicher Ausbildungsförderung geprägt. Ein Großteil der Studierenden kann mit ihnen sogar die umfanglichsten Lebenskosten begleichen.

Anders in den alten Ländern: Für sozial deprivierte Studierende steht nicht nur die regelmäßige Erwerbstätigkeit als alleinige Finanzierungsquelle auf dem ersten Rangplatz der Finanzierungswege, sondern verbindet sich auch auf den weiteren Plätzen in bestimmender oder unterstützender Funktion mit Geldern aus den Familien. Zwar gehen auch ostdeutsche Studierende niedriger sozialer Herkunft erwerblichen Tätigkeiten nach, doch haben sie hier vermehrt den Status von Nebeneinkünften, welche den BAföG-Leistungen gemeinsam mit elterlichen Geldern hinzugefügt werden.

Zusammenfassend besitzen staatliche Förderungsmaßnahmen in den neuen Ländern eine weitaus größere Relevanz. Insbesondere Studierende aus niedrigen Herkunftsniveaus können oftmals einen Großteil ihrer Einkünfte aus staatlichen Geldern beziehen, während für ihre westdeutschen Kommilitonen gleicher Herkunft vorrangig die eigenen Einkünfte aus der Erwerbstätigkeit während oder außerhalb der Vorlesungszeit bedeutsam sind.

Tabelle 7

Konfigurationen der Finanzierungsquellen. Niedrige Herkunftsgruppe nach Region.
Angaben in Prozent.

alte Länder		neue Länder	
%	Grad ^a	%	Grad
14	Arbeit im Semester ● Arbeit in Ferien ●	9	BAföG ● Eltern ○ Arbeit in Ferien ○
7	Arbeit im Semester ● Arbeit in Ferien ● Eltern ○	8	BAföG ● Eltern ○ Arbeit im Semester ○ Arbeit in Ferien ○
4	Eltern ● Arbeit in Ferien ○	5	BAföG ● Arbeit in Ferien ○
4	Eltern ● Arbeit im Semester ○ Arbeit in Ferien ○	4	BAföG ● Arbeit im Semester ○ Arbeit in Ferien ○
4	Eltern ○ Arbeit im Semester ○ Arbeit in Ferien ○	3	BAföG ●
2	BAföG ● Arbeit im Semester ○ Arbeit in Ferien ○	3	BAföG ○ Eltern ○ Arbeit im Semester ○ Arbeit in Ferien ○
2	Eltern ●	3	Arbeit im Semester ● Arbeit in Ferien ● BAföG ○ Eltern ○
2	Eltern ○ BAföG ○ Arbeit im Semester ○ Arbeit in Ferien ○	3	BAföG ● Eltern ○
2	BAföG ● Eltern ○ Arbeit im Semester ○ Arbeit in Ferien ○	3	Eltern ● BAföG ●
2	Arbeit im Semester ● Arbeit in Ferien ○ Eltern ○	3	Eltern ● BAföG ○

^a ○: teilweise; ●: hauptsächlich.

6 Staatliche Ausbildungsförderung und studentische Erwerbstätigkeit

6.1 Grundlagen der staatlichen Studienfinanzierung

Das Ausbildungsförderungsgesetz aus dem Jahre 1971 kann als bildungspolitische Reaktion auf die in der Reformdebatte der 60er/70er Jahre gestellte Forderung nach Herstellung von Chancengleichheit verstanden werden. Erklärte Zielsetzung war es, dem Recht auf Verwirklichung individueller Bildungsbestrebungen mit einer finanziellen Förderung derjenigen zu begegnen, deren Familien die anfallenden Ausbildungs- und Lebensunterhaltskosten nicht in einem ausreichenden Maße zu decken in der Lage sind.

Zunächst wurde die Förderung als Zuschuss konzipiert, ab 1974 wurde ein Sockelbetrag als unverzinsliches Darlehen eingerichtet. Ab 1983 erfolgte die Ausbildungsförderung auf Volldarlehens-Basis, und seit 1990 gilt BAföG zur Hälfte als Zuschuss und zur Hälfte als unverzinsliches Darlehen, das es nach Ablauf der Ausbildung unter diversen Konditionen zurückzuzahlen gilt (vgl. Neumann/ Schaper 1998: 264). Grundlegend lehnt sich dieses Sozialgesetz dem Subsidiaritätsprinzip an: Finanzielle Mittel werden nur denjenigen Studierenden gewährt, deren Familien die nach bestimmten Bedarfssätzen definierte wirtschaftliche Leistungsfähigkeit nicht aufbringen können. Elternunabhängige Förderung wird zusätzlich an diejenigen geleistet, deren Eltern ihrer gesetzlichen Unterhaltspflicht innerhalb bestimmter Regelungen bereits nachgekommen sind. Dem Gesetz nach (§ 35 BAföG) ist eine kontinuierliche Anpassung der Freibeträge und Leistungen an steigende Lebensunterhaltskosten und Einkommensbeträge festgeschrieben.

Zur Zeit der Befragung im WS 1997/98 galt das 18. Gesetz zur Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (18. BAföGÄndG), welches am 17.07.1996 verabschiedet wurde. Die Förderungsregelungen wurden dahingehend modifiziert, dass nunmehr die Möglichkeit auf Weiterförderung in Form eines verzinslichen Bankdarlehens über die festgeschriebene Förderungshöchstdauer hinaus besteht, insofern das Eintreten definierter Anlässe die Absolvierung des Studiums innerhalb des regulären Förderungszeitraumes verhinderte.

Generell richtet sich die Unterhaltspflicht von Studierenden zuallererst an deren Eltern. BAföG ist nicht nach dem Bedarfsprinzip konzipiert: Auch bei Höchstförderung wird von den Familien oder den Studierenden selbst ein zusätzlicher Beitrag erwartet (vgl. ebd.). Ausbildungsförderung gilt als sozialpolitische Entlastungsmaßnahme, von deren Einsatz man sich die Herstellung einer nivellierten Bildungsbeteiligungsquote unabhängig von der elterlichen Einkommenshöhe verspricht.

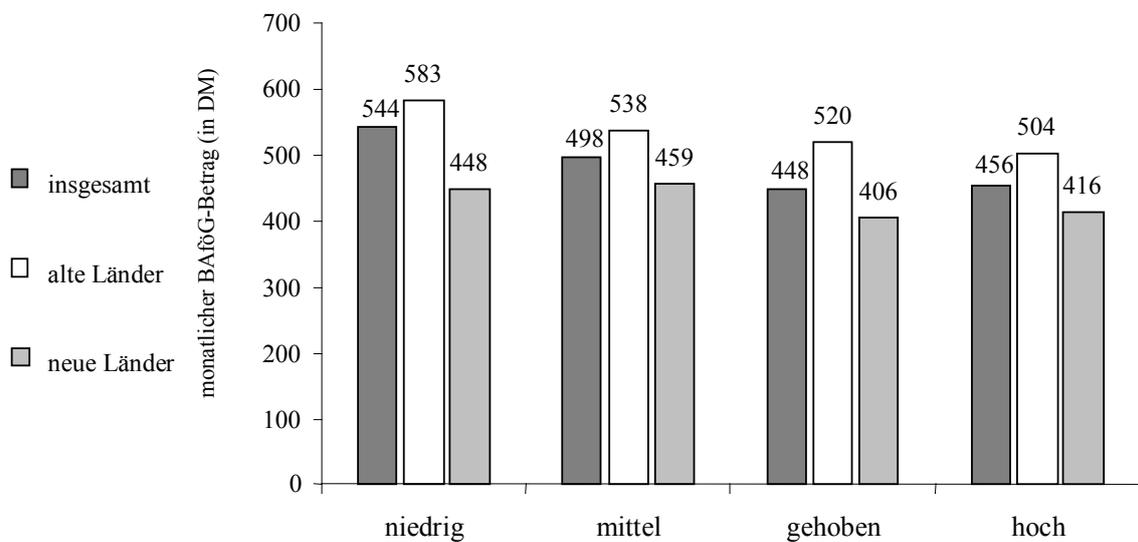
Kritiken richten sich zuvorderst auf die Wirkungskraft dieses Instrumentes: Zu niedrige Bedarfssätze, eine mögliche Abschreckungswirkung durch die über spätere Rückzahlungsaufgaben verursachte Verschuldung, erhöhter Leistungsdruck der BAföG-Empfänger durch einen begrenzten Förderungszeitraum innerhalb dessen kontinuierliche Kontrollen der erbrachten Studienleistungen abverlangt werden. Diese Aspekte geben der Vermutung einer weitgehenden Aushöhlung des Förderungsgedankens argumentativen Zündstoff. Bei den folgenden Analysen soll daher ein Augenmerk darauf gerichtet werden, ob der sozialpolitische Anspruch mit dem gegenwärtigen Interventionsapparat umgesetzt wird oder ökonomische Benachteiligungen der Studiensituation noch heute mit Merkmalen der sozialen Herkunft korrelieren.

6.2 Höhe der BAföG-Einnahmen

Die BAföG-Empfänger in den alten Ländern erhalten höhere Bedarfssätze: In der unteren Herkunftsgruppe umfassen die Bezüge durchschnittlich 583 DM, in der mittleren 538 DM, in der gehobenen 520 DM und in der hohen 504 DM monatlich. Ostdeutsche Empfänger staatlicher Transferleistungen beziehen dagegen durchschnittlich 448 DM in der unteren, 459 DM in der mittleren, 406 DM in der gehobenen und 416 DM in der hohen Herkunftsgruppe (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2

Höhe der monatlichen BAföG-Beträge (in DM) der Empfänger nach sozialer Herkunft und Region. Nur Ledige.



Standardabweichung

insgesamt	239 (N 149)	240 (N 227)	237 (N 253)	236 (N 117)
alte Länder	249 (N 95)	256 (N 101)	241 (N 84)	230 (N 44)
neue Länder	207 (N 39)	218 (N 97)	213 (N 137)	236 (N 59)

Studierende insgesamt

	insgesamt (N 783)	alte Länder (N 347)	neue Länder (N 339)
Betrag (in DM)	491	550	430
Standardabweichung	242	249	218

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Grundlegend scheint die staatliche Ausbildungsförderung diejenigen, die sie erreicht, zu vergleichsweise vorteilhafteren ökonomischen Studienbedingungen zu verhelfen, zumindest in Ostdeutschland. So haben in den alten Ländern BAföG-Empfänger 1.100 (in DM), Nicht-Empfänger 1.000 DM an monatlichen Einnahmen; in den neuen Ländern liegen die monatlichen Einnahmen der BAföG-Empfänger bei 800 DM, der Nicht-Empfänger bei 700 DM, wenn man den Median heranzieht (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8

Höhe der monatlichen Einnahmen (in DM) nach sozialer Herkunft, Region, BAföG-Empfänger ja/nein. Nur Ledige. Median und Arithmetischer Mittelwert.

		gesamt	niedrig	mittel	gehoben	hoch
		gesamt				
insgesamt	Med	1.000	1.000	1.000	900	1.000
	Mitt	1.016	1.021	1.029	970	1.051
alte Länder	Med	1.000	1.000	1.000	1.000	1.050
	Mitt	1.108	1.076	1.088	1.088	1.158
neue Länder	Med	700	740	700	700	750
	Mitt	770	765	743	739	814
		BAföG-Empfänger				
insgesamt	Med	950	1.000	900	900	1.000
	Mitt	982	1.013	972	943	1.053
alte Länder	Med	1.100	1.050	1.000	1.125	1.200
	Mitt	1.118	1.086	1.089	1.184	1.192
neue Länder	Med	800	800	800	800	965
	Mitt	838	832	809	792	991
		Nicht-Empfänger				
insgesamt	Med	1.000	950	1.000	1.000	1.000
	Mitt	1.024	1.027	1.048	976	1.051
alte Länder	Med	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Mitt	1.106	1.070	1.088	1.077	1.156
neue Länder	Med	700	(600)	600	650	700
	Mitt	738	(644)	650	712	779

(...) Stichprobenzahl (N) < 30.

Med: Median; Mitt: Arithmetischer Mittelwert.

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Der Vergleich der Gesamteinnahmen von BAföG-Empfängern und Nicht- Empfängern zeigt, dass insbesondere in den neuen Ländern die BAföG-Empfänger tendenziell finanziell besser ausgestattet sind. Dies spiegelt sich, aufgrund der hohen Empfänger-Quote der neuen Länder, in der durchschnittlichen Einkommenshöhe der gesamten niedrigen Herkunftsgruppe wider.

Der prozentuale Anteil der BAföG-Empfänger liegt in den alten Ländern weitaus unter dem der neuen Länder (alte Länder: 13%, neue Länder: 33%). Ostdeutsche Studierende niedriger sozialer Herkunft weisen den höchsten Anteil von Empfängern staatlicher Ausbildungsförderung auf: Insgesamt 65% erhalten in unterschiedlicher Höhe staatliche Transferleistungen. Die in Tabelle 9 aufgeführten BAföG-Quoten sind differenziert nach unterschiedlichen Bezugsgruppen dargestellt.

Tabelle 9

Empfänger-Quoten (BAföG) nach sozialer Herkunft und Region. Angaben in Prozent.

	Bezugsgruppe: alle Semester			Bezugsgruppe: Hochschulsemester < 12		
	<i>insgesamt</i> N 5033	<i>alte Länder</i> N 3342	<i>neue Länder</i> N 1211	<i>insgesamt</i> N 4135	<i>alte Länder</i> N 2591	<i>neue Länder</i> N 1111
niedrig	41	33	65	48	41	67
mittel	25	16	56	28	19	58
gehoben	19	10	34	22	12	36
hoch	8	5	17	10	6	18
insgesamt	19	13	33	21	15	35

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

6.3 Eigene Erwerbsarbeit und Elternfinanzierung in Abhängigkeit vom Erhalt staatlicher Ausbildungsförderung

In den alten Ländern sind für Unterprivilegierte eher die eigenen Einkünfte relevant, während in den neuen Ländern die staatliche Ausbildungsförderung Hilfestellung leistet. Denn bei niedrigen und mittleren Herkünften ist in den alten Ländern kein Einkommensunterschied zwischen BAföG-Empfängern und Nicht-Empfängern erkennbar, zumal der Anteil der BAföG-Empfänger den im Osten bei weitem nicht erreicht. Wenn also die niedrige Herkunftsgruppe in den neuen Ländern eher durch BAföG-Empfänger geprägt wird und in den alten Ländern eher durch die Nicht-Empfänger, dann sollte folgendes Ergebnis Beachtung finden: Nicht die elterliche Unterstützung, sondern die eigenen Einkünfte bestimmen bei Nicht-Empfängern der alten Länder zuvorderst das studentische Einkommen. Die große Zahl der Erwerbstätigen als auch die hohe Bedeutung der eigenen Einkünfte im Gesamteinnahmehereich ist hier bei niedrigen Herkunftsgruppen besonders augenfällig (vgl. Tabelle 10).

Grundsätzlich ist die studentische Erwerbstätigkeit bei westdeutschen Studierenden in der Studienfinanzierung von größerer Tragweite. Zwar gehen auch in den neuen Ländern gerade die Nicht-Empfänger häufig arbeiten, doch bestimmen diese Einkünfte – gerade in den unteren beiden Herkunftsgruppen – weniger stark das Gesamteinkommen als bei westdeutschen Studierenden. Unverkennbar werden diese Unterschiede mehr noch bei BAföG-Empfängern: Gerade im Hinblick auf den sozial-politischen Anspruch staatlicher Ausbildungsförderung verdient der große Anteil der Erwerbstätigen unter den BAföG-Empfängern besonderes Augenmerk, der mehr noch die Lebens- und Studiensituation westdeutscher BAföG-Empfänger kennzeichnet. Ostdeutsche Empfänger gehen eher seltener einer erwerbsmäßigen Tätigkeit nach (höhere Herkünfte) oder lassen eine vergleichsweise kleinere Relevanz des Eigenverdienstes in den Gesamteinkünften erkennen (niedrigere Herkünfte).

Bemerkenswert ist, dass die getrennte Analyse von BAföG-Empfängern und Nicht-Empfängern vorherige Ergebnisse in einem anderen Licht erscheinen lässt:

a) Hatte sich vorher gezeigt, dass Herkunftsunterschiede die Bedeutung der Erwerbsarbeit im Osten kaum beeinflussen, wird nun deutlich, dass für Nicht-Empfänger die Eigenverdienste im Gesamteinkommen bei niedrigerer Herkunft einen größeren Stellenwert haben. Zusätzlich geben die Daten zu erkennen, dass auch bei BAföG-Empfängern der Erwerbstätigenanteil bei hoher sozialer Herkunft geringer ist. Demnach deuten sich Ungleichheiten nach sozialer Herkunft hierbei also auch in Ostdeutschland an.

b) Elterliche Unterstützungen spielen im Osten eine größere Rolle. Sowohl Nicht-Empfänger als auch BAföG-Empfänger aller Herkunftsgruppen erhalten in den neuen Ländern häufiger Gelder aus familialen Mitteln als Studierende der alten Länder.

Vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass in der hohen Herkunftsgruppe im Osten die Erwerbsarbeit die gleiche Bedeutung wie bei den westdeutschen Studienkollegen hat, wenn die Betroffenen keine staatliche Förderung erhalten. Dabei ist es nicht so, dass bei ihnen die elterlichen Leistungen eine geringere Rolle spielen. Im Gegenteil: 95% erhalten familiäre Zuwendungen, 74% sogar in einem innerhalb der Gesamteinnahmen bestimmenden Ausmaß. Hier werden Fragen nach den Motiven studentischer Erwerbstätigkeit – gerade im regionalen Vergleich zusätzlich zu den herkunftsspezifischen Einflüssen – interessant.

Tabelle 10

Wichtigkeit von Einnahmen aus eigener Erwerbstätigkeit¹ und Elternfinanzierung im Gesamteinkommen nach sozialer Herkunft und BAföG-Empfang (ja/ nein). Angaben in Prozent.

	BAföG-Empfänger				Nicht- Empfänger		
	<i>Grad</i> ²	<i>insgesamt</i>	<i>alte Länder</i>	<i>neue Länder</i>	<i>insgesamt</i>	<i>alte Länder</i>	<i>neue Länder</i>
Wichtigkeit von Einnahmen aus eigener Erwerbstätigkeit							
niedrig	1+2	83	81	79	90	90	(84)
	1	63	60	69	40	40	(42)
	2	20	21	10	50	50	(42)
mittel	1+2	85	87	82	88	90	82
	1	65	61	65	49	49	51
	2	20	26	17	39	41	31
gehoben	1+2	82	89	77	88	88	86
	1	67	73	62	61	61	63
	2	15	16	15	27	27	23
hoch	1+2	76	84	70	80	80	81
	1	61	65	56	64	64	62
	2	15	19	14	16	16	19
gesamt	1+2	83	85	78	85	85	83
	1	65	64	63	58	57	61
	2	18	21	15	27	28	22
Wichtigkeit von elterlichen Unterstützungen							
niedrig	1+2	61	58	67	66	64	81
	1	47	45	50	35	35	39
	2	14	13	17	31	29	42
mittel	1+2	63	56	70	80	79	87
	1	48	40	54	35	36	29
	2	15	16	16	45	43	58
gehoben	1+2	77	71	82	90	88	96
	1	54	51	57	31	32	30
	2	23	20	25	59	56	66
hoch	1+2	72	67	76	94	93	95
	1	54	52	57	22	23	21
	2	18	15	19	72	70	74
gesamt	1+2	69	62	75	88	86	94
	1	51	46	55	29	30	26
	2	18	16	20	59	56	68

¹ Erwerbstätigkeit im Semester und/ oder Semesterferien.

² relative Wichtigkeit innerhalb des Gesamteinkommens: 1: Zuschüsse, 2: hauptsächliche Einnahmen, 1+2: Einnahmen allg.

(...)Stichprobenzahl (N) < 30.

Wegen fehlender Daten muss es anderen Untersuchungen überlassen bleiben, die aufgezeigten Ergebnisse hinsichtlich des konkreten Betrages der einzelnen Einkünfte zu prüfen. In dieser Arbeit ist es von Interesse, nach der Bedeutung von Erwerbstätigkeit – gerade auch bei BAföG-Empfängern – zu fragen. Nicht nur die hohe Erwerbstätigenquote unter den Nicht-Empfängern ist alarmierend, sondern ebenso die der BAföG-Empfängern.

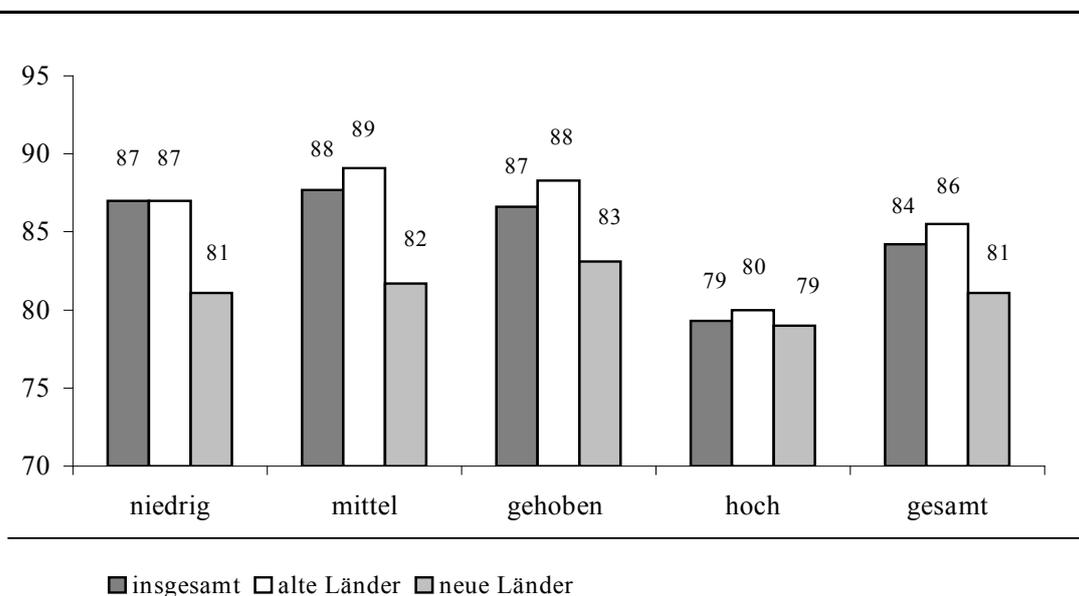
Staatliche Ausbildungsförderung scheint ihren Anspruch nach finanzieller Entlastung der Familien nur ungenügend zu erfüllen und darüber hinaus viele Studierende - gerade aus benachteiligten Familien in den alten Ländern – aus der Förderung auszuschließen und auf ökonomische Eigenleistungen zu verweisen. Daher ist es ein Anliegen, die konkreten Beweggründe, die Studierende zu der ‚Zweitbeschäftigung‘ Erwerbsarbeit veranlassen, nachzuvollziehen.

6.4 Bedeutung der eigenen Erwerbstätigkeit und zeitlicher Umfang

Dass die Erwerbstätigkeit keineswegs eine Randerscheinung in der studentischen Lebenswirklichkeit darstellt, sondern geradezu ein grundlegendes Strukturmerkmal im Studienalltag ist und diesen nahezu komplettiert, ist schon in den vorhergehenden Ausführungen über die Bedeutung der eigenen Einkünfte innerhalb des Gesamteinkommens von Studierenden illustriert worden. Insgesamt 84% der Studierenden gaben an, über eigene Erwerbsarbeit in der Semesterpause und/oder der Vorlesungszeit ihr finanzielles Budget aufzubessern und nicht selten sogar ihre ökonomische Absicherung vorwiegend hierüber herzustellen. Speziell für Studierende der alten Länder ist die hohe Bedeutung der Erwerbsarbeit charakteristisch (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3

Anteil der Erwerbstätigen nach sozialer Herkunft und Region. Angaben in Prozent.



Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Angesichts dieser Tragweite im Studienleben, stellt sich nicht nur die Frage nach den Motiven und Gründen. Ebenso richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Auswirkungen hinsichtlich des Zeitbudgets für das Studium, das dem akademischen Anspruch zufolge wesentlicher Orientierungspunkt sein sollte.

Unbeeinflusst von der sozialen Herkunft der Studierenden beträgt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit eines nicht-erwerbstätigen Studierenden, die er für offizielle Lehrveranstaltungen, studentische Arbeitsgruppen und für das Selbststudium aufbringt, 35 Stunden wöchentlich (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4

Zeitaufwand für Studium und Erwerbstätigkeit. Stunden¹ pro Woche.



Bezugsgruppe: alle Studierenden

	insgesamt		alte Länder		neue Länder	
	nicht-erwerbstätig	erwerbstätig	nicht-erwerbstätig	erwerbstätig	nicht-erwerbstätig	erwerbstätig
Studium	35	29	35	29	34	31
Arbeit	-	12	-	12	-	10

¹ Arithmetischer Mittelwert.

(...) Stichprobenzahl (N) < 30.

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Erwerbstätige Studierende lassen dagegen erkennen, dass sie mit durchschnittlich 29 Stunden pro Woche für studienbezogene Tätigkeiten und 12 Stunden, denen sie sich der Erwerbsarbeit zuwenden, ein deutlich schmaleres Zeitbudget als ‚Vollzeitstudierende‘ für ihr Studium zur Verfügung haben.

Gleichwohl zeigen sich regionale Differenzen: Während der durchschnittliche westdeutsche erwerbstätige Studierende wöchentlich 29 Stunden für sein Studium aufwendet und 12 Stunden erwerbsmäßigen Beschäftigungen nachgeht, wenden sich ostdeutsche Studierende tendenziell weniger der Erwerbsarbeit und vermehrt den Studiertätigkeiten zu: durchschnittlich 31 Stunden für das Studium und 10 Stunden für die Erwerbsarbeit.

Regionale Differenzen verbinden sich hier mit herkunftsspezifischen Einflüssen: Speziell westdeutsche Studierende niedriger und mittlerer Herkunft heben sich durch eine zeitlich umfangreichere Erwerbstätigkeit hervor: Sie unterscheiden sich nicht nur von den westdeutschen Studierenden gehobener und hoher Herkunft, sondern stehen ebenso stärker als ihre ostdeutschen Kommilitonen gleicher familialer Herkunft unter einer zeitlich erhöhten Erwerbsbelastung. Denn in den beiden unteren Herkunftsgruppen stehen jeweils über ein Drittel mit einer Wochenarbeitszeit von mehr als 15 Stunden geradezu in einem Spannungsfeld zwischen erwerblichen und studienbezogenen Tätigkeiten (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11

Erwerbsarbeit über 15 Stunden wöchentlich nach sozialer Herkunft und Region.
Anteil in Prozent.

	niedrig	mittel	gehoben	hoch
	insgesamt			
insgesamt	32	31	24	22
alte Länder	34	34	25	23
neue Länder	24	19	17	22
	BAföG-Empfänger			
insgesamt	18	21	16	24
alte Länder	18	21	22	24
neue Länder	18	22	10	21
	Nicht-Empfänger			
insgesamt	37	33	25	21
alte Länder	39	35	25	22
neue Länder	(25)	17	20	21

(...) Stichprobenzahl (N) < 30.

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Wenn die studentische Erwerbstätigkeit – aufgrund des eingeschränkten Zeitbudgets – generell zu lasten des Studiums geht, sind davon insbesondere die niedrige und mittlere Herkunftsgruppe in den alten Ländern betroffen, die schon in früheren Ausführungen dadurch auffielen, dass sie den eigenen Einkünften im Gesamteinnahmebereich ein größeres Gewicht verliehen.

7 Erwerbsmotive und finanzielles Belastungserleben

7.1 Motive der eigenen Erwerbstätigkeit

Wie schon die Daten zur Bedeutung der Erwerbsarbeit im Rahmen der Studienfinanzierung sowie der zeitlichen Bindung vermuten ließen, steht die studentische Erwerbstätigkeit im Kontext erheblicher herkunftsspezifischer Varianz hinsichtlich der Motive und Gründe, die ihr zugrunde liegen (vgl. Tabelle 12).

Bezeichnend ist eine geradezu dichotome Teilung der Studierenden, welche sich aus der sozialen Stellung des Elternhauses begründet: Studierende aus niedrigen und mittleren sozialen Hintergründen verbinden mit ihrer Arbeit zuallererst finanzielle Gründe, während Studierende aus gehobenen und hohen Soziallagen diese gegenüber anderen Motiven in den Hintergrund stellen. Hierbei geben Studierende aus sozial niedrigen Verhältnissen am deutlichsten kund, dass der finanzielle Aspekt der entscheidende ist. Ebenso sind Studierende der mittleren Herkunftsgruppe vorwiegend ökonomisch motiviert.

Aber auch sich etwas Zusätzliches leisten zu können, Erfahrungen zu sammeln und sich auf die spätere berufliche Tätigkeit vorzubereiten und zuletzt auch Arbeitskontakte herzustellen, gelten als Triebfedern studentischer Erwerbsarbeit.

Bedeutsames Kennzeichen ist hierbei, dass die Rangreihe der verschiedenen Erwerbsmotive in der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe zwar die gleiche ist, jedoch für die niedrige Herkunftsgruppe die aufgezählten Gründe gegenüber dem Motiv der Studienfinanzierung in eine vergleichsweise weitere Entfernung rücken und somit eine relativ geringere Wichtigkeit signalisieren. Dieser Zusammenhang hält zwar auch einem Ost-West Vergleich stand, offenbart sich jedoch insbesondere für westdeutsche Studierende in stringenterer Form.

Die Erwerbsarbeit von Studierenden aus der gehobenen und hohen Herkunftsgruppe ist in erster Linie von dem Wunsch geleitet, sich auch Zusätzliches leisten zu können. Jedoch verbindet sich dieser Anreiz in der gehobenen Herkunftsgruppe eng mit dem Bestreben nach einer ökonomischen Grundversicherung. So nehmen – in der Konsequenz – lediglich Studierende aus hohen sozialen Herkunft eine gesonderte Position ein: Ihre Erwerbsarbeit orientiert sich im weiteren – also dem Anliegen, sich Zusätzliches leisten zu können nachstehend – an nicht-ökonomischen Motiven.

Der Arbeitsmarkt stellt sich als Plattform dar, ihrem Wunsch, etwas Praktisches zu machen, Erfahrungen zu sammeln und auch sich beruflich zu qualifizieren, zur Umsetzung zu verhelfen. Bemerkenswert ist die regionale Begrenztheit dieser motivationalen Konstitution: Bei ostdeutschen Studierenden sind ökonomische Beweggründe auch in der hohen Herkunftsgruppe aus den vorherrschenden Erwerbsmotiven nicht wegzudenken. Dass ökonomische Gründe sich anderen hinten anschließen, ist somit ein eigens westdeutsches Phänomen und allein aufgrund der zahlenmäßigen Überlegenheit von Studierenden aus den alten Ländern in der Stichprobe für die Haltung der hohen Herkunftsgruppe charakteristisch.

Tabelle 12

Rangreihung der Erwerbsmotive¹ nach sozialer Herkunft, Region und BAföG-Empfang ja/nein. Median und mittlerer Quartilsabstand.

		niedrig		mittel		gehoben		hoch		
		Med	mQu	Med	mQu	Med	mQu	Med	mQu	
insgesamt										
sehr wichtig	A	5,56	1,10	5,28	1,36	4,77	1,27	4,89	1,10	
	C	3,79	1,79	4,39	1,36	4,50	1,84	4,08	1,46	
	B	3,24	1,79	3,56	1,63	3,98	1,56	3,38	1,96	
	D	2,53	1,81	2,68	1,98	3,24	1,96	3,31	2,04	
	E	0,79	1,89	2,27	2,02	2,77	2,05	2,76	2,07	
6	alte Länder									
	A	5,57	1,06	5,39	1,38	4,67	1,28	4,84	1,23	
	C	3,63	1,83	4,17	1,41	4,24	1,90	4,12	1,50	
	B	3,11	1,79	3,54	1,63	4,02	1,53	3,54	2,04	
	D	2,44	1,80	2,67	1,98	3,40	2,00	3,06	2,07	
5	neue Länder									
	A	5,54	1,05	5,30	1,14	5,07	1,16	5,02	0,94	
	C	4,72	1,30	5,11	1,09	4,79	1,73	4,35	1,78	
	B	3,67	1,51	3,29	1,70	3,82	1,55	3,87	1,48	
	D	3,00	1,57	2,27	1,95	2,94	1,83	3,04	1,82	
4	insgesamt									
	A	5,31	1,22	5,29	1,12	4,91	1,62	4,92	1,26	
	C	4,05	1,61	4,50	1,20	4,67	1,28	4,40	1,14	
	B	3,70	1,74	3,30	1,61	3,88	1,69	3,67	1,74	
	D	2,67	1,82	2,48	1,98	3,26	2,02	2,78	1,90	
3	alte Länder									
	A	5,52	1,01	5,61	0,92	5,00	1,47	5,40	1,20	
	B	3,72	1,90	4,07	1,39	4,69	1,01	4,29	1,25	
	C	3,67	1,79	3,24	1,59	3,68	1,85	3,79	2,00	
	D	2,64	1,81	2,50	1,97	2,85	2,03	3,00	1,74	
2	neue Länder									
	A	4,94	1,13	5,08	0,99	4,84	1,30	5,00	1,06	
	C	4,83	0,83	4,88	1,09	4,59	1,78	4,41	1,07	
	B	3,70	1,34	3,14	1,66	3,85	1,48	3,65	1,48	
	D	2,93	1,67	2,08	1,92	3,52	1,93	2,81	2,09	
1	insgesamt									
	A	5,63	1,02	5,28	1,46	4,78	1,27	4,92	1,10	
	C	3,59	1,86	4,34	1,41	4,37	1,89	4,12	1,42	
	B	2,97	1,79	3,62	1,64	4,00	1,53	3,44	1,96	
	D	2,41	1,85	2,73	1,99	3,24	1,95	3,12	2,02	
0	alte Länder									
	A	5,59	1,08	5,27	1,49	4,67	1,31	4,86	1,22	
	C	3,61	1,86	4,20	1,41	4,11	1,94	4,15	1,46	
	B	2,93	1,73	3,60	1,65	4,05	1,49	3,57	2,05	
	D	2,33	1,82	2,70	1,98	3,47	1,99	2,90	2,03	
ganz unwichtig	neue Länder									
	A	(5,84)	(0,33)	5,61	1,19	5,13	1,08	5,07	0,89	
	C	(4,00)	(1,94)	5,17	1,28	4,86	1,70	4,10	1,88	
	B	(3,63)	(2,17)	3,50	1,76	3,80	1,58	3,91	1,47	
	D	(3,25)	(1,47)	2,59	2,00	2,76	1,88	3,07	1,79	
	E	(2,67)	(1,64)	2,43	2,03	2,68	1,77	3,04	1,94	

¹ Rangreihung nach Median auf einer Skala von 0=ganz unwichtig bis 6=sehr wichtig.

Med: Median; mQu: mittlerer Quartilsabstand.

A: Studienfinanzierung; B: Erfahrungen sammeln; C: Zusätzliches leisten können; D: Berufsvorbereitung; E: Arbeitskontakte

(...) Stichprobenzahl (N) < 30.

Erwerbsmotive in Abhängigkeit vom Erhalt staatlicher Ausbildungsförderung

Die Frage nach den Erwerbsmotiven ist eng verbunden mit der Einflussnahme staatlicher Ausbildungsförderung: Generell sollten Studierende von finanziell notwendiger Erwerbsarbeit weitgehend befreit sein, da das Modell vorsieht, jene, deren Eltern die für das Studium erforderlichen Mittel nicht aufbringen können, durch staatliche Transfergelder kompensierend zu unterstützen. Dass das Erwerbsmotiv der Studienfinanzierung einen derart breiten Raum einnimmt deutet auf eine mangelnde Wirkungskraft in der derzeitigen Umsetzung des Modells hin.

Die Ursache liegt hierbei nicht allein in einem zu begrenzten Empfängerkreis der Leistung. Insgesamt ist die Bedeutung der Elternfinanzierung bei BAföG-Empfängern zwar eine geringere, zudem geben geförderte Erwerbstätige – namentlich die beiden unteren Herkunftsgruppen der alten Länder – seltener eine hohe zeitliche Erwerbsbelastung an und verweisen zusätzlich auf eine kleinere Relevanz der eigenen Einkünfte im Gesamteinkommen, wie bereits dargelegt (vgl. Abschnitt 6.4). Dies alles deutet auf ein vermindertes Belastungspotential bei BAföG-Empfängern hin, jedoch in einem eingeschränkten Rahmen: Auch geförderte Studierende geben in erster Linie an, arbeiten zu gehen, um sich ihren Lebensunterhalt zu finanzieren – nunmehr auch aus hohen Herkunftsniveaus (vgl. ebenfalls Tabelle 10).

Hinzugefügt werden muss, dass die Erwerbsquote der BAföG-Empfänger nur geringfügig unterhalb der der Nicht-Empfänger liegt und daher auch hier der größte Teil der Studierenden erwerbstätig ist (alte Länder: 85%, neue Länder: 78%). Während hier herkunftsspezifische Unterschiede bezüglich der Erwerbsmotive relativ ausgeglichen und auch im statistischen Sinne nicht signifikant sind, sind regionale Differenzen nicht zu verkennen: Westdeutsche BAföG-Empfänger sind in einem umfangreicheren Maß von der Notwendigkeit der eigenen Studienfinanzierung betroffen. Zwar prägt auch ostdeutsche Erwerbstätige der ökonomische Aspekt, jedoch ragen andere Motive weiter in den Bereich zugestandener Wichtigkeiten hinein.

Die vermehrte Erwerbstätigkeit in den alten Ländern leitet sich, so legen die Daten nahe, bei BAföG-Empfängern vor allem aus ökonomischen Erfordernissen ab. Es hat den Anschein, als erfülle hier die staatliche Förderung ihren Anspruch auf Familienentlastung nur ungenügend und überlasse die Studierenden noch stärker als im Osten einer weitgehend ökonomischen Eigenverantwortung.

Unter den Nicht-Empfängern sind Westdeutsche gehobener und insbesondere hoher Herkunft vorrangig aus Gründen motiviert, sich Zusätzliches leisten zu können. Zwar bildet auch in Ostdeutschland dieser Aspekt in der gehobenen und hohen Herkunftsgruppe das leitende Motiv, es verbindet sich jedoch enger mit grundsätzlichen Finanzierungsgedanken hinsichtlich der Studiensituation.

Die vorherigen Analysen machten darauf aufmerksam, dass die Erwerbstätigkeit an ostdeutschen Universitäten eher weniger bedeutsam ist. Auffällig wurden daher die Nicht-Empfänger hoher Herkunft: Die Bedeutung der Erwerbstätigkeit war mit der ihrer westdeutschen Kommilitonen wieder vergleichbar. Die Daten suggerierten damit, dass – wegen der allgemein geringeren Erwerbstätigkeit im Osten – bei fehlender Förderung vor allem ökonomische Aspekte die nunmehr vermehrte Erwerbstätigkeit dieser Gruppe begründen. Diese Überlegung muss sich nun in den Erwerbsmotiven beweisen: Wenn ostdeutsche Studierende hoher Herkunft ohne BAföG-Förderung arbeiten gehen, dann tun sie dies stärker als ihre westdeutschen Kommilitonen aus finanziellen Erwägungen heraus. Die Daten

bestätigen diese Hypothese in evidenten Weise. Der finanzielle Aspekt wird hier nicht nur für sich genommen höher bewertet, sondern steht auch innerhalb des Spektrums der Erwerbsmotive in höherer Position als bei westdeutschen Studierenden hoher sozialer Herkunft.

In den unteren Herkunftsgruppen erfolgt die vermehrte Erwerbsarbeit in den alten Ländern nicht aus sogenannten ‚Extrawünschen‘, sondern steht in einem engen Begründungszusammenhang mit der Studienfinanzierung. Hier muss, laut vorangegangener Befunde, an die höhere Erwerbsquote, die höhere zeitliche Erwerbsbelastung und die größere Bedeutung der eigenen Verdienste erinnert werden. Es ist zu vermuten, dass sich auch hier eine zu geringe Leistungsfähigkeit des BAföG-Modells zu erkennen gibt, das den Kreis der Anspruchsberechtigten anscheinend enger zieht als den der ‚Anspruchsnötigen‘, zumal die Empfänger-Quote in der niedrigen Herkunftsgruppe der alten Länder vergleichsweise gering ist. Auch die Nicht-Empfänger der beiden unteren Herkunftsgruppen der neuen Länder sind stark finanziell motiviert.

7.2 Finanzielles Belastungsleben

Sozial ungleiche Studienbedingungen sind immer dann von einem sozialkritischen Moment begleitet, wenn diese Ungleichheiten nicht nur Verschiedenheiten darstellen, sondern als Vorteile oder Nachteile den Betroffenen ungleiche Beschwerisse auferlegen. Differente Finanzierungsmodelle können – wie im Falle der Erwerbsarbeit mit einer vermehrten zeitlichen Bindung und des damit verbundenen eingeschränkten Studierpotentials – als Anzeiger benachteiligter Positionen fungieren.

Allein die Darstellung sozialhereditär unterschiedlicher Finanzierungsquellen kann jedoch noch keinen Nachweis für das subjektive Belastungsempfinden, welches die Studierenden erleben, erbringen. Insofern muss die bisherige Analyse erweitert und auf Finanzierungsarten zugespitzt werden, welche von den Studierenden selbst als eher positiv oder negativ empfunden werden und mit der familialen Sozillage – so das empirische Erkenntnisinteresse – in ursächlicher Verknüpfung stehen.

Die Daten indizieren ein Bild ungleicher Belastung, welches sich an die referierten Daten in vermuteter Entsprechung anlehnt und diesen zugleich – in sozialkritischer Hinsicht – eine alarmierende Färbung verleiht. Studierende aus sozial unterprivilegierten Familien geben einen deutlich höheren finanziellen Belastungsgrad als ihre Kommilitonen aus höheren sozialen Kontexten kund (vgl. Tabelle 13).

Innerhalb eines Spektrums von studienrelevanten und persönlichen Belastungsfaktoren positioniert sich die finanzielle Situation bei allen Studierenden in einem breiten Mittelfeld. In diesem jedoch steht die finanzielle Lage bei Studierenden niedrigerer Herkunft an oberer Position, während sie mit höherer Sozillage an Problembezogenheit deutlich einbüßt. Hierbei ist es von Bedeutung, dass insgesamt von einem über die sozialen Herkunftsgruppen hinweg ähnlichen *allgemeinen* Belastungsniveau ausgegangen werden kann. Der Summenscore zeigt nur in leichter Tendenz eine höhere allgemeine Belastung bei geringerem Herkunftsniveau an.

Tabelle 13

Subjektive Belastungen durch Aspekte der Lebenssituation nach sozialer Herkunft, Region und BAföG-Empfang (ja/nein). Rangreihung nach Median¹.

	niedrig		mittel		gehoben		hoch		niedrig		mittel		gehoben		hoch	
	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
stark belastet	Insgesamt															
	alte Länder				neue Länder				alte Länder				neue Länder			
6	4,10	4,09	4,03	3,81	4,03	3,89	3,66	4,50	4,50	4,60	4,13	4,50	4,50	4,60	4,13	4,13
	3,45	3,35	3,34	3,34	3,45	3,43	3,25	3,76	3,76	3,72	3,58	3,76	3,76	3,72	3,58	3,58
	3,33	3,32	3,10	3,10	3,32	3,19	3,01	3,53	3,53	3,57	3,34	3,53	3,53	3,57	3,34	3,34
	3,08	2,88	2,77	2,53	3,04	2,81	2,44	3,34	3,34	3,54	2,85	3,34	3,34	3,54	2,85	2,85
	2,94	2,85	2,76	2,48	2,91	2,64	2,21	2,96	2,96	3,39	2,67	2,96	2,96	3,39	2,67	2,67
	2,91	2,51	2,22	2,20	2,88	2,33	2,21	2,67	2,67	2,82	2,69	2,69	2,69	2,82	2,69	2,69
5	2,56	2,42	2,20	2,08	2,60	2,30	2,11	2,43	2,43	2,62	2,05	2,43	2,43	2,62	2,05	2,05
	2,22	2,34	2,01	1,33	2,26	1,62	1,25	2,38	2,38	2,25	1,97	2,38	2,38	2,25	1,97	1,97
	2,21	1,70	1,57	1,28	2,23	1,50	1,08	2,14	2,14	1,95	1,61	2,14	2,14	1,95	1,61	1,61
	2,15	1,61	1,51	1,28	2,11	1,49	1,08	2,00	2,00	1,85	1,44	2,00	2,00	1,85	1,44	1,44
	1,02	0,84	0,68	0,50	0,99	0,56	0,43	1,00	1,00	1,01	0,76	1,00	1,00	1,01	0,76	0,76
	0,41	0,43	0,41	0,46	0,42	0,38	0,43	0,31	0,31	0,41	0,45	0,31	0,31	0,41	0,45	0,45
BAföG-Empfänger																
	alte Länder								neue Länder							
	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
3	4,05	4,17	4,09	4,05	3,90	4,00	3,93	3,76	4,39	4,39	4,56	4,19	4,39	4,39	4,56	4,19
	3,66	3,52	3,75	3,27	3,77	3,63	3,72	3,03	4,03	4,03	3,91	3,75	4,03	4,03	3,91	3,75
	3,60	3,51	3,05	3,00	3,55	3,40	3,10	2,95	3,56	3,56	3,61	3,02	3,56	3,56	3,61	3,02
	3,29	3,37	3,29	2,93	3,30	3,20	3,00	2,75	3,27	3,27	3,44	2,98	3,27	3,27	3,44	2,98
	2,91	3,18	2,79	2,60	3,21	3,16	2,54	2,69	2,86	2,86	3,25	2,71	2,86	3,25	2,71	2,71
	2,86	2,88	2,49	2,39	2,84	3,13	2,53	2,56	2,57	2,57	2,82	2,37	2,57	2,82	2,37	2,44
	2,60	2,68	2,13	2,35	2,74	2,73	2,46	2,22	2,40	2,40	2,75	2,37	2,40	2,75	2,37	2,44
	2,26	2,19	1,95	1,76	2,36	2,24	2,18	1,95	2,20	2,20	2,27	1,67	2,20	2,27	1,67	1,67
	2,22	1,65	1,48	1,39	2,21	1,62	1,47	1,41	2,19	2,19	2,07	1,42	2,19	2,07	1,42	1,42
	1,54	1,54	1,43	1,39	2,03	1,45	1,28	1,14	2,17	2,17	1,58	1,37	2,17	1,58	1,37	1,37
	1,08	1,17	0,97	1,03	1,11	1,25	0,75	1,07	1,00	1,00	1,12	0,95	1,00	1,12	0,95	0,95
	0,44	0,57	0,45	0,46	0,44	0,47	0,50	0,41	0,30	0,30	0,59	0,39	0,30	0,59	0,39	0,45
Nicht-Empfänger																
	alte Länder								neue Länder							
	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
1	4,13	4,06	4,02	3,79	4,09	4,03	3,89	3,66	4,67	4,67	4,66	4,30	4,67	4,67	4,66	4,12
	3,30	3,29	3,46	3,34	3,25	3,29	3,38	3,27	4,64	4,64	3,73	3,61	4,64	4,64	3,73	3,61
	3,15	3,25	3,27	3,11	3,22	3,26	3,21	3,03	4,08	4,08	3,59	3,56	4,08	4,08	3,59	3,56
	2,96	2,88	2,82	2,53	2,91	2,91	2,83	2,42	3,33	3,33	3,53	2,96	3,33	3,53	2,96	2,85
	2,96	2,67	2,69	2,41	2,90	2,63	2,58	2,21	2,70	2,70	3,42	2,83	2,70	3,42	2,83	2,70
	2,93	2,44	2,29	2,18	2,74	2,51	2,34	2,14	2,70	2,70	2,81	2,69	2,70	2,81	2,69	2,69
	2,50	2,38	2,22	2,07	2,50	2,40	2,28	2,12	2,50	2,50	2,46	2,24	2,50	2,46	2,24	2,24
	2,20	2,11	1,83	1,30	2,27	1,98	1,56	1,26	2,00	2,00	2,23	1,98	2,00	2,23	1,98	1,98
	1,18	1,75	1,60	1,27	2,17	1,79	1,51	1,25	1,83	1,83	2,18	1,75	1,83	2,18	1,75	1,75
	2,11	1,59	1,55	1,21	2,17	1,57	1,49	1,01	1,50	1,50	1,82	1,47	1,50	1,82	1,47	1,47
	0,95	0,69	0,62	0,48	0,91	0,69	0,54	0,43	1,00	1,00	0,77	0,66	1,00	0,77	0,66	0,66
	0,40	0,40	0,40	0,46	0,41	0,41	0,37	0,41	0,33	0,33	0,30	0,48	0,33	0,30	0,48	0,48

Im Fragebogen wird die Intensität der subjektiven Belastung anhand einer Skala von 0=überhaupt nicht belastet bis 6=sehr belastet erfasst. (...) Stichprobenzahl (N)<30.

A: Leistungsanforderungen im Fachstudium; B: Orientierungsprobleme im Studium; C: Anonymität an der Hochschule; D: bevorstehende Prüfungen; E: Wohnverhältnisse;

F: jetzige finanzielle Lage; G: finanzielle Lage nach Abschluss des Studiums; H: persönliche Probleme; I: fehlende Partnerbeziehung; K: unsichere Berufsaussichten; L: Situation als Student/-in

generell; M: große Zahl der Studierenden

Grundsätzlich ist bei Studierenden der neuen Länder ein höheres finanzielles Belastungsniveau nachweisbar. Vor diesem Hintergrund heben sich allerdings ostdeutsche Studierende niedriger Herkunft in beachtenswerter Weise ab. Während sich in den alten Ländern der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der finanziellen Belastung noch stringenter offenbart, signalisieren unterprivilegierte Studierende der neuen Länder innerhalb der Gesamtheit der ostdeutschen Studierenden ein mittleres Belastungsniveau. Da schon in vorangegangenen Analysen ostdeutsche Studierende niedriger Herkunft durch eine vergleichsweise günstigere finanzielle Situation auffällig wurden, kann vermutet werden, dass aufgrund der großen Zahl von Empfängern staatlicher Ausbildungsförderung selbige erklärend Einfluss nimmt.

Der Vergleich von BAföG-Empfängern und Nicht-Empfängern legt sowohl einen regionalen als auch einen herkunftsspezifischen Bannkreis staatlicher Interventionskraft nahe. Ostdeutsche Studierende aus niedrigen sozialen Herkunftsfamilien fühlen sich offenbar deutlich *entlastet*, wenn sie eine staatliche Ausbildungsförderung erhalten. Eher als bei BAföG-Empfängern der anderen Herkunftsgruppen steht bei ihnen die finanzielle Situation sogar in einem weitgehend unproblematischen Zusammenhang. Studierende steigender Herkunft geben keinen differenzierten Belastungsgrad in Abhängigkeit vom Erhalt oder ‚Nicht-Erhalt‘ staatlicher Förderungsgelder zu erkennen.

Der Schluss, BAföG kann in den neuen Ländern einzig in der niedrigen Herkunftsgruppe finanzielle Sorgen vermindern, wäre allerdings voreilig: Die hohe finanzielle Belastung der Nicht-Empfänger niedriger Herkunft – in einer Bandbreite von Belastungsmomenten avanciert die ökonomische Lage sogar zum Problemaspekt Nummer eins – kann ein Anzeiger sein, dass hier stark Bedürftige aus dem Förderungsprogramm ausgeschlossen bleiben.

Weiterhin ist möglich, dass staatliche Beihilfen bei den BAföG-Empfängern mittlerer, gehobener und hoher sozialer Herkunft ansonsten eventuell sehr hohe Belastungen dieser Studierenden vermindern können. Dennoch lassen herkunftsspezifische Varianzen bei BAföG-Empfängern erkennen, dass staatliche Bezüge finanzielle Belastungen nicht gleichmäßig eibebnen. Darüber hinaus macht auch bei Nicht-Empfängern der starke Anstieg von finanziellen Sorgen mit niedrigerer Herkunft auf subjektivbestehende soziale Ungleichheiten aufmerksam.

Die getrennte Analyse von BAföG-Empfängern und Nicht-Empfängern beschreibt die Situation in den alten Ländern gänzlich anders: BAföG-Empfänger fallen insgesamt – im Kontrast zu den neuen Ländern – gegenüber Nicht-Empfängern durch ein erhöhtes Zugeständnis der Problembezogenheit ihrer finanziellen Situation auf. Auch in Relation zu anderen potentiellen Belastungsmomenten der Studiensituation hängt dem finanziellen Aspekt stärker eine Problemkonnotation an, die Studierende niedriger und mittlerer Herkunft in besonderem Maße betrifft. Zwar befinden sich Nicht-Empfänger nach eigenen Angaben in einer relativ entspannten Situation, dennoch sind herkunftsspezifische Unterschiede nicht zu verkennen. Während bei Studierenden hoher Herkunft finanzielle Probleme gleichsam ausgeschlossen bleiben, ist die ökonomische Situation für die niedrige Herkunftsgruppe eher mit Schwierigkeiten behaftet.

Es wäre kurzschlüssig, hieraus eine misslungene Intervention staatlicher Beihilfen zur Abwehr finanzieller Sorgen abzuleiten. Möglich wären auch hier weitaus größere Probleme bei ausbleibender Förderung. Dennoch kann festgehalten werden, dass

- a) BAföG-Empfänger – also Studierende aus wirtschaftlich schwachen Familien – ihre finanzielle Lage schwieriger als Nicht-Empfänger einschätzen, dass darüber hinaus
- b) bei Studierenden aus Familien mit niedrigem und mittlerem Sozialstatus trotz (oder gerade wegen der) Förderung ein erhöhtes Belastungserleben nachweisbar ist und
- c) auch bei Nicht-Empfängern subjektive soziale Ungleichheiten zwar richtungsgleich, aber dennoch weitaus geringer als in den neuen Ländern sichtbar sind.

Eine andere Blickrichtung auf die vorgetragenen Daten macht auf folgenden Zusammenhang aufmerksam: Unter den BAföG-Empfängern wird von westdeutschen Studierenden die ökonomische Lage nicht schwieriger als von Empfängern der neuen Länder bewertet, wie die Ausführungen eventuell nahe legen (bedeutsame Ausnahme ist die niedrige Herkunftsgruppe). Vielmehr stellen sich regionale Unterschiede im wesentlichen durch differente Angaben der Nicht-Empfänger her: Westdeutsche Nicht-Empfänger geben insgesamt eine Einschätzung ihrer finanziellen Lage kund, welche – im Vergleich zu den neuen Ländern – seltener von Schwierigkeiten begleitet ist.

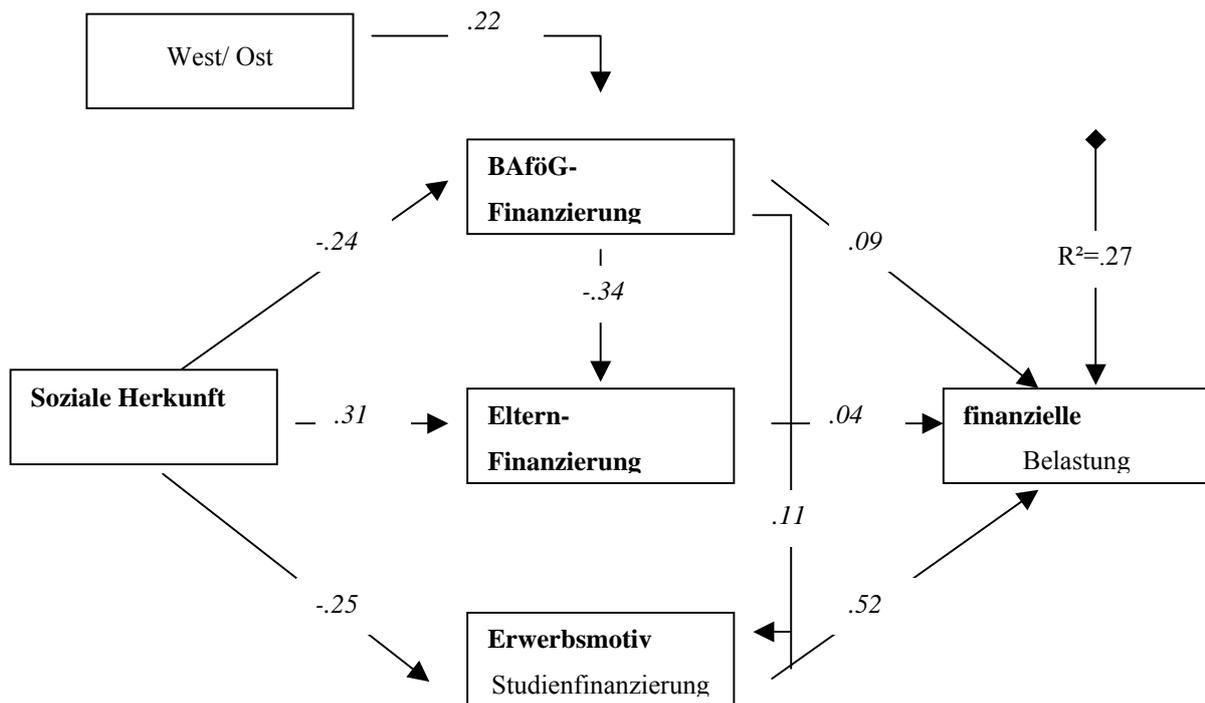
7.3 Pfadmodell zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Studienfinanzierung und finanzieller Belastung

Soziale Herkunft bestimmt die Art der Studienfinanzierung. Die Art der Studienfinanzierung beeinflusst die finanziellen Belastungen im Studium. Diese in ein Pfadmodell transferierten Zusammenhänge können insgesamt 27% der Varianz der von den Studierenden bekundeten finanziellen Belastungen aufklären (vgl. Abbildung 5).

Gleichsam wird anhand der Pfadkoeffizienten deutlich, dass zwar die beschriebenen Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den benannten Kriterien in ihrer Richtung und Stärke auch im Modell ihren entsprechenden Ausdruck finden. Die auf pfadanalytischem Wege offengelegten Einflussstärken von BAföG-Förderung, Elternfinanzierung und dem Erwerbsmotiv Studienfinanzierung auf die finanziellen Sorgen machen jedoch die, gegenüber dem Erwerbsmotiv, restriktive Bedeutung der beiden erstgenannten Faktoren deutlich.

Abbildung 5

Die Wirkungen von sozialer Herkunft, Finanzierungsarten und den Erwerbsmotiv Studienfinanzierung auf die subjektive finanzielle Belastung. Rekursives Pfadmodell^a.



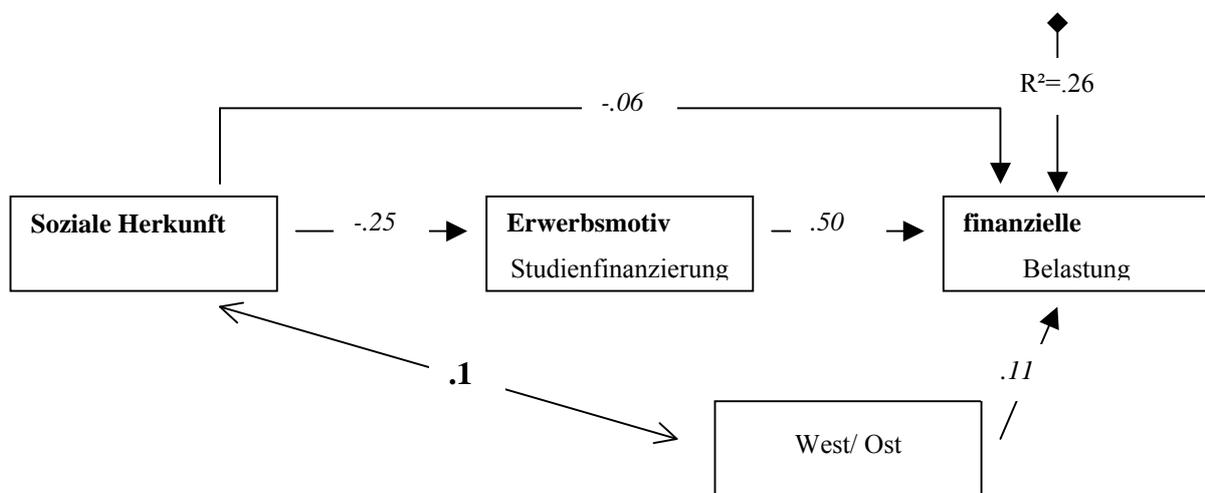
^a Die Pfadkoeffizienten sind standardisierte multiple Regressionskoeffizienten (β weight) und beschreiben das Maß der Einflussstärke. R^2 ist das Quadrat der multiplen Korrelation und der Varianzanteil, der durch die Prädiktoren aufgeklärt wird.

Anders formuliert: Je stärker der studentischen Erwerbsarbeit das Motiv der Studienfinanzierung anhaftet und insofern die eigenen Einkünfte notwendige und unverzichtbare Leistungen zur Bestreitung der Lebenskosten darstellen, desto belastender wird die eigene finanzielle Lage empfunden.

Die Stärke dieses Zusammenhanges lässt andere (untersuchte) Einflussmomente in den Schatten treten. Daher soll abschließend diese Allianz als prägendes Strukturmerkmal sozial ungleicher Studienbedingungen hervorgehoben werden (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6

Die Wirkungen von sozialer Herkunft und dem Erwerbsmotiv Studienfinanzierung auf die subjektive finanzielle Belastung. Rekursives Pfadmodell^a.



^a Die Pfadkoeffizienten sind standardisierte multiple Regressionskoeffizienten (β weight) und beschreiben das Maß der Einflußstärke. R^2 ist das Quadrat der multiplen Korrelation und der Varianzanteil, der durch die Prädiktoren aufgeklärt wird. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Region ist als Kontingenzmaß (Φ) dargestellt.

Quelle: 7. Studierendensurvey (WS 1997/98), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Einer Ungleichheitsforschung muss dieses Ergebnis alarmierend erscheinen: Da die Erwerbsarbeit, welche zur finanziellen Bewältigung der Studiensituation ausgeführt wird, an vertikale Strukturmerkmale der Familien gebunden ist, sind den finanziellen Sorgen Herkunftsmerkmale der Studierenden vorgelagert. Denn Studierende aus sozial benachteiligten Familien sind stärker der Erbringung von Eigeneinkünften verpflichtet, die wiederum – so die im Pfadmodell dargestellte Beziehung – die subjektiv empfundene Problematik der ökonomischen Studienbedingungen deutlich erhöhen. Der direkte Effekt von der sozialen Herkunft auf die finanziellen Sorgen tritt gegenüber diesem Einfluss in den Hintergrund. Insgesamt klärt das Modell 26% der Varianz der bekundeten finanziellen Belastungen auf.

8 Schlussbetrachtungen und Folgerungen

In der Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit nimmt das Bildungswesen in zweifacher Hinsicht eine zentrale Stellung ein:

(1) Die Bildungsexpansion hat die enge Kopplung zwischen Bildungs- und Berufsstatus geschwächt und gleichzeitig die Bedeutung von Bildungszertifikaten als soziale Zugangsberechtigung zu beruflichen Positionen verstärkt.

(2) Schule und Hochschule geben dem Leistungsprinzip ihren institutionellen Rahmen und verweisen andere Zuweisungskriterien auf illegitime „Plätze“. Somit kann die Diskussion um ungleiche Bildungschancen eingebunden werden in Sozialstrukturdebatten und Fragen der Reproduktion ungleicher Strukturen entlang der vertikalen Dimension sozialer Ungleichheit.

Der empirischen Bearbeitung der Thematik stand das Anliegen voran, auf die weiter bestehende Relevanz vertikaler Ungleichheitsstrukturen für Lebenschancen und Lebensperspektiven aufmerksam zu machen. Die Untersuchung war von der Frage inspiriert, inwieweit sich Bildungsungleichheiten von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft für diejenigen, die chronologisch frühere Selektions- und/oder Selbstselektionsprozesse bis in die wissenschaftliche Hochschule „überstanden“ haben, an Universitäten in Form vorteilhafter oder nachteiliger Finanzierungswege fortpflanzen. Ein Vergleich der Studienbedingungen je nach sozialem Hintergrund ermöglicht zugleich einen Erkenntniszugewinn hinsichtlich der Offenheit, welche die Gesellschaft durch die Gestaltung äußerer Rahmenbedingungen vertikalen Mobilitätsanstrengungen entgegenbringt.

An deutschen Universitäten stehen zuvorderst die Eltern der Studierenden in einer Finanzierungsverantwortung, die die mit der Ausbildungsphase verbundenen Lebens- und Studienkosten betrifft. Dem staatlichen Ausbildungsförderungssystem steht dieses Ergebnis nicht nur als Prämisse, sondern als Forderung und Basis der Förderungsidee voran. Diese orientiert sich am Ausgleich mangelnder wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit der Familien und damit an der Schaffung ökonomischer Rahmenbedingungen zur Umsetzung der sozial- und bildungspolitischen Zielsetzung der Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssektor.

Die Analyse legt nahe, dass staatliche Ausbildungsförderungsgelder ihren Anspruch nach Subsidiarität nur defizitär erfüllen. Augenscheinlich ist dies wesentlich bedingt durch eine regionale Begrenztheit ihrer Ausschöpfung. In den neuen Ländern erreichen die staatlichen Transferleistungen 33% aller Studierenden. In der niedrigen Herkunftsgruppe ist der Geförderten-Anteil mit 65% am größten, doch auch hier genügen die Gelder zur überwiegenden Bedarfsdeckung nur bei 43% der sozial Deprivierten. Dennoch stellen BAföG-Mittel hier einmalig die wichtigste Einnahmequelle zur Studienfinanzierung dar.

In den alten Ländern stehen staatliche Förderungen unter dem Zeichen weitgehender Marginalität innerhalb des Spektrums mobilisierter und mobilisierbarer Finanzierungsquellen. Insgesamt beziehen nur 13% der Studierenden BAföG, auch in der niedrigen Herkunftsgruppe lässt der Anteil der Empfänger von 33% – wobei nur 18% hiermit die umfanglichsten Ausgaben decken können – auf eine, wenn nicht gänzlich belanglose, so doch weitgehend ins Abseits gerückte Finanzierungsart schließen.

Anzeiger einer unzureichenden Wirkungskraft der gegenwärtigen Umsetzung der Förderungsidee ist die hohe Quote erwerbstätiger Studierender (alte Länder: 86%; neue Länder: 81%). Da in den alten

Ländern staatliche Ausbildungsförderung mit einem weitgehend peripheren Ausschöpfungsgrad in Erscheinung tritt, ist ein Bedeutungszuwachs der Erwerbsarbeit bei Studierenden aus benachteiligten Familien besonders im alten Bundesgebiet nachweisbar. Bezeichnend ist, dass sich deprivierte Studierende der alten Länder durch finanzielle Eigenleistungen hervorheben, welche noch vor den elterlichen Beigaben das größte Gewicht in der Studienfinanzierung haben.

Das inhärente Signal (im mindesten Falle) ungleicher Studienbedingungen kann hierbei erst durch eine Analyse der Erwerbsmotive verbunden mit den Herkunftsmerkmalen der Studierenden zum Ansatzpunkt empirisch-fundierter Kritik werden. Denn selbst wenn von den Eltern oder Studierenden ein eigener Beitrag erwartet wird, sollten nicht gesellschaftliche Statusmerkmale der Eltern die Bedeutung der Eigenverdienste bestimmen. Wenn weiterhin der akademische Anspruch das Studium in den Mittelpunkt studentischer Orientierungen stellt, müssen die ökonomischen Bedingungen auch derart gestaltet sein, dass dieser erfüllt werden kann. Dass ca. jeder vierte erwerbstätige Studierende mehr als 15 Stunden pro Woche arbeiten geht, macht dies fragwürdig.

In der vorliegenden Studie konnten weitere, mit der sozialen Herkunft korrelierende Attribute der Studiensituation herausgearbeitet werden, die zusätzlich durch verstärkendes Ineingreifen einer Kritik an staatlichen Förderungsmaßnahmen eine profunde argumentative Grundlage bieten:

- (1) Mit niedrigerer sozialer Herkunft wird ökonomisch notwendige Erwerbsarbeit zunehmend zum normalen Merkmal studentischer Lebenswirklichkeit. In der niedrigen Herkunftsgruppe ist für 69%, in der hohen dagegen nur für 36% der erwerbstätigen Studierenden die eigene Arbeit unumgängliche Konsequenz sonst unzureichender Bezüge. Für Studierende der unteren beiden Herkunftsgruppen stellt sich dieses Motiv im Kontext anderer Gründe als vorherrschend heraus, wohingegen bei steigender Herkunft nicht-notwendige Zusatzverdienste oder Gründe fern ökonomischen Vorzeichens relevant werden.
- (2) Die Daten legen nahe, dass staatliche Interventionsmaßnahmen zur Aufhebung des Niederschlages ungleicher Ausgangsbedingungen im studentischen Lebensalltag in doppelter Weise ihren proklamierten Anspruch verfehlen: Staatliche Ausbildungsförderung erfasst erstens den Kreis der offenbar Anspruchs-Nötigen nur unzureichend. Insbesondere in den alten Ländern sind viele Studierende niedriger und mittlerer sozialer Herkunft weitflächig aus dem Förderungsprogramm ausgeschlossen und gehen vielfach einer Erwerbstätigkeit nach, die zur Bewältigung der Studiensituation obligatorischen Charakter trägt. Zusätzlich wird dieser Eindruck durch die große Bedeutung der Eigenverdienste im monatlichen Einkommen und die hohe zeitliche Erwerbsbelastung dieser Studierenden untermauert: Zusätzlich werden zum zweiten selbst von BAföG-Empfängern Eigenverdienste abverlangt, da anscheinend die Höhe der staatlichen Gelder den durch familiäre Leistungsgrenzen entstehenden Leerraum nicht füllen kann. Dieses Ergebnis kristallisiert sich insbesondere für westdeutsche Empfänger als Konsequenz offensichtlich zurückhaltender Finanzierungs politik heraus.
- (3) Auch auf einer subjektiven Ebene sind sozial ungleiche Studienbedingungen unverkennbar: Die finanzielle Lage steht bei Studierenden aus sozial benachteiligten Elternhäusern näher im Zentrum problematisch empfundener Aspekte der Studiensituation.
- (4) Studierende, die sich bemühen müssen, über eigene Erwerbsarbeit ihr finanzielles Auskommen zu sichern, sehen sich eklatant häufiger einer belastenden finanziellen Situation ausgesetzt. Da insbe-

sondere Studierende aus sozial benachteiligten Familien in einer finanziellen Eigenverantwortung stehen, sind finanzielle Sorgen bei ihnen größer.

- (5) Finanzielle Sorgen sind bei BAföG-Empfängern im Vergleich zu Nicht-Empfängern nicht seltener. Besonders in den alten Ländern beschreiben BAföG-Empfänger eher größere Probleme.
- (6) Ostdeutsche Studierende aus niedrigen Soziallagen beziehen hierbei eine – in den Auswertungen an verschiedenen Stellen herausgearbeitete – Ausnahmeposition. Staatliche Ausbildungsfinanzierung scheint hier – wenngleich immer noch ungenügend – ihren Auftrag eher zu erfüllen.

Die vorliegende Untersuchung fokussierte die Studiensituation als ein Spannungsverhältnis zwischen den ökonomischen Erfordernissen, welche die Ausbildungsphase auferlegt, und den studentischen Strategien ihrer Bewältigung. Studierende sind während ihres Qualifikationserwerbes an ökonomische Bedingungen gebunden, deren Varianz sich aus Merkmalen sozialer Positionierung der Herkunftsfamilien herleitet. Statusattribute bestimmen nicht nur die Lebenschancen als „Möglichkeiten des individuellen Wachstums, der Realisierung von Fähigkeiten, Wünschen und Hoffnungen“ (Dahrendorf 1979: 50) der Statusinhaber, hier der Eltern. Sie setzen auch deren Kindern unterschiedliche Ecksteine der Lebensbedingungen, und zwar zum Nachteil von Studierenden aus sozioökonomisch unterprivilegierten Familien.

Wenn also Mechanismen der Verteilung von gesellschaftlichen und beruflichen Positionen in institutionelle Bahnen der Leistungsbemessung eingelagert sind, die ökonomischen Rahmenbedingungen ihres Durchlaufes aber herkunftsvariaten Infiltrationen unterliegen, werden zugleich Fragen der sozialen Durchlässigkeit einer Gesellschaft berührt. Wenn weiterhin die Angleichung der Startchancen in der Sozialordnung als eine ihrer wichtigsten Zielsetzungen definiert ist, bildungspolitische Maßnahmen der Herstellung objektiver Voraussetzungen der Verwirklichung jedoch offenkundig defizitär funktionieren, gerät der Sozialstaat selbst in eine wissenschaftliche Kritik.

Mit Nachdruck wird auf die Unerlässlichkeit verwiesen, das (Weiter)wirken vertikaler Ungleichheitsmerkmale und herkunftsspezifischer Bindungen für die Gestaltung von Lebenschancen und –möglichkeiten auch zukünftig kontinuierlich zu beobachten. Notwendig ist es weiterhin, das Gelingen staatlicher Interventionsmaßnahmen an Kriterien der demokratischen, offenen Leistungsgesellschaft zu messen und zugleich Thesen zur ‚Individualisierung‘ und ‚Enttraditionalisierung‘ mittels der Konfrontation mit empirischer Realität auf deren Reichweite zu prüfen und zu relativieren.

Literatur

- BACKHAUS, K./ERICHSON, B./PLINKE, W./WEIBER, R. (1996) *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 8. Aufl. Berlin. Heidelberg. New York.
- BECK, U. (1983) *Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten*. In: Kreckel, R. (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2*. Göttingen. S. 35-74.
- BECK, U. (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main.
- BECKER, U./NOWAK, H. (1982) *Lebensweltanalyse als neue Perspektive der Meinungs- und Marketingforschung*. In: ESOMAR. Nr. 35. S. 247-267.
- BERGER, P.A./HRADIL, S. (1990) *Die Modernisierung sozialer Ungleichheit – und die neuen Konturen ihrer Erforschung*. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.) *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7*. Göttingen. S. 3-24.
- BERKING, H./NECKEL, S. (1990) *Die Politik der Lebensstile in einem Berliner Bezirk*. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.) *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7*. Göttingen. S. 481-499.
- BERTRAM, H. (1991) *Soziale Ungleichheit, soziale Räume und sozialer Wandel*. In: Zapf, W. (Hrsg.) *Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990*. Frankfurt am Main. New York. S. 636-666.
- BOHN, C. (1991) *Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus*. Opladen.
- BOLDER, A. (1980) *Zur Prognose von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen im Chancenzuweisungsprozess. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Jg. 32. 1980. Heft 2. S. 262-280.
- BÖTTCHER, W./HOLTAPPELS, H.G./RÖSNER, E. (1988) *Wer kann sich studieren noch leisten? Die Wende in der staatlichen Ausbildungsfinanzierung und ihre sozialen Folgen*. Weinheim. München.
- BOURDIEU, P. (1983) *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2*. Göttingen. S.183-198.
- BOURDIEU, P. (1991) *Sozialer Raum und »Klassen«*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. 2. Aufl. Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (1999) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 11. Aufl. Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C. (1971) *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. 1. Aufl. Stuttgart.
- DAHRENDORF, R. (1965) *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen.
- DAHRENDORF, R. (1968) *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg.
- DAHRENDORF, R. (1979) *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1975) *Die Bildungskommission. Bericht `75. Entwicklungen im Bildungswesen*. Stuttgart.
- DITTON, H. (1992) *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim. München.
- GANZEBOOM, H.B.G./De GRAAF, P.M./TREIMAN, D.J./De LEEUW, J. (1992) *A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status*. *Social Science Research* 21. S. 1-56.
- GEIGER, Th. (1987) *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage*. Nachdruck der 1. Aufl. von 1932. Stuttgart.
- GEIBLER, R. (1990) *Schichten in der postindustriellen Gesellschaft*. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.) *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7*. Göttingen. S. 81-102.

- GEIßLER, R. (1994) (Hrsg.) Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. Aufl. Stuttgart.
- GEIßLER, R. (1994a) Einführung. In: Ders. (Hrsg.) Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. Aufl. Stuttgart. S. 1-5.
- GEIßLER, R. (1994b) Die pluralisierte Schichtstruktur der modernen Gesellschaft. Zur aktuellen Bedeutung des Schichtbegriffs. In: Ders. (Hrsg.) Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. Aufl. Stuttgart. S. 6-36.
- GEIßLER, R. (1994c) Soziale Schichtung und Bildungschancen. In: Ders. (Hrsg.) Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. Aufl. Stuttgart. S. 111-159.
- GEIßLER, R. (1996) Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. 2. Aufl. Opladen.
- GIDDENS, A. (1979) Die Klassenstruktur fortgeschrittener Gesellschaften. Frankfurt am Main.
- GLUCHOWSKI, P. (1987) Lebensstile und Wandel der Wählerschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 12/87. S. 18-32.
- GOLDSCHMIDT, D. (1971) Vorwort. In: Bourdieu, P./Passeron, J.-C. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl. Stuttgart. S. 7-11.
- HANDL, J. (1977) Sozio-ökonomischer Status und der Prozess der Statuszuweisung. Entwicklung und Anwendung einer Skala. In: Handl, J./Mayer, K.U./Müller, W. Klassenlagen und Sozialstruktur. Empirische Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland. Schriftenreihe des SPES-Projektes (Sozialpolitisches Entscheidungs- und Indikatorensystem für die Bundesrepublik Deutschland) hrsg. von der sozialpolitischen Forschergruppe an den Universitäten Frankfurt und Mannheim. Bd. 9. Frankfurt am Main. New York. S. 101-153 und S. 247-262.
- HOFFMEYER-ZLOTNIK, J.H.P. (1993) Operationalisierung von „Beruf“ als zentrale Variable zur Messung von sozio-ökonomischem Status. In: ZUMA-Nachrichten. Jg. 17. 1993. Heft 32. S. 135-141.
- HOFFMEYER-ZLOTNIK, J.H.P./KREBS, D. (1993) Subjektive Statuszuweisung objektive Schichtmessung. ZUMA-Arbeitsbericht Nr. 93/14. Mannheim.
- HÖRNING, K.H./MICHAILOW, M. (1990) Lebensstil als Vergesellschaftungsform. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.) Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7. Göttingen. S. 501-521.
- HRADIL, S. (1983) Die Ungleichheit der „Sozialen Lage“. In: Kreckel, R. (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen. S. 101-118.
- HRADIL, S. (1987) Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen.
- HRADIL, S. (1990) Postmoderne Sozialstruktur? Zur empirischen Relevanz einer „modernen“ Theorie sozialen Wandels. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.) Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7. Göttingen. S. 125-150.
- KLOCKE, A. (1998) Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationenfolge. In: Berger, P.A./Vester, M. (Hrsg.) Alte Ungleichheiten Neue Spaltungen. Reihe „Sozialstrukturanalyse“ hrsg. von Hradil, S. Bd. 11. Opladen. S. 211-229.
- KÖHLER, H. (1992) Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Forschungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Bd. 53. Berlin.
- KONIETZKA, D. (1995) Lebensstile im sozialstrukturellen Kontext. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Analyse soziokultureller Ungleichheiten. Opladen.
- KRAIS, B. (1983) Bildung als Kapital. Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur. In: Kreckel, R. (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen. S. 199-220.
- KRECKEL, R. (1997) Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Reihe „Theorie und Gesellschaft“ hrsg. von Honneth, A./Joas, H./Offe, C. Bd. 25. Frankfurt am Main. New York.

- LAMPRECHT, M./STAMM, H. (1996) Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Reihe „Statistik der Schweiz“ hrsg. vom Bundesamt für Statistik (BFS). Fachbereich 15 Bildung und Wissenschaft. Bern.
- LÜDTKE, H. (1990) Lebensstile als Dimension handlungsproduzierter Ungleichheit. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.) Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7. Göttingen. S. 433-454.
- LUTZ, B. (1983) Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. In: Kreckel, R. (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen. S. 221-245.
- MAYER, K.U. (1977) Statushierarchie und Heiratsmarkt. Empirische Analysen zur Struktur des Schichtungssystems in der Bundesrepublik und zur Ableitung einer Skala des sozialen Status. In: Handl, J./Mayer, K.U./Müller, W. Klassenlagen und Sozialstruktur. Empirische Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland. Schriftenreihe des SPES-Projektes (Sozialpolitisches Entscheidungs- und Indikatorensystem für die Bundesrepublik Deutschland) hrsg. von der sozialpolitischen Forschergruppe an den Universitäten Frankfurt und Mannheim. Bd. 9. Frankfurt am Main. S. 155-232.
- MAYER, K.U. (1991) Soziale Ungleichheit und die Differenzierung von Lebensverläufen. In: Zapf, W. (Hrsg.) Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990. Frankfurt am Main. New York. S. 667-687.
- MAYER, K.U./BLOSSFELD, H.-P. (1990) Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.) Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7. Göttingen. S. 297-318.
- MÜLLER, H.-P. (1992) Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. 1. Aufl. Frankfurt am Main.
- MÜLLER, H.-P./WEGENER, B. (1995) Die Soziologie vor der Gerechtigkeit. In: Dies. (Hrsg.) Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Reihe „Sozialstrukturanalyse“ hrsg. von Hradil, S. Bd. 4. Opladen. S. 7-49.
- MÜLLER, W./HAUN, D. (1994) Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 32. 1994. Heft 1. S. 1-42.
- NEUMANN, L.F./SCHAPER, K. (1998) Die Sozialordnung der Bundesrepublik Deutschland. 4. Aufl. Frankfurt am Main. New York.
- PARKIN, F. (1983) Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Kreckel, R. (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen. S. 121-135.
- PEISERT, H. (1967) Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- PICHT, G. (1964) Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten. Freiburg.
- PREISSER, R. (1989) Die soziale Herkunft der Studierenden und das soziale Feld der Studienfächer. In: Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Jg. 7. 1989. Heft 3. S. 155-179.
- RAMM, M. (1997) Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Orientierungen von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 1983 bis 1995. Eine empirische Untersuchung. Konstanz.
- REINHOLD, G. (1992) (Hrsg.) Soziologie-Lexikon. 2. Aufl. München. Wien.
- RODAX, K. (1995) Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 20. Heft 1. S. 3-28.
- SCHÄFERS, B. (1990) Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Ein Studienbuch zur Sozialstruktur und Sozialgeschichte der Bundesrepublik. 5. Aufl. Stuttgart.
- SCHELSKY, H. (1957) Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: Ders. (Hrsg.) Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg. S. 9-50.
- SCHIMPL-NEIMANN, B./LÜTTINGER, P. (1993) Die Entwicklung bildungsspezifischer Ungleichheit. Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. In: ZUMA-Nachrichten. Jg. 17. 1993. Heft 32. S. 76-115.

- SCHNITZER, K./ISSERSTEDT, W./MÜßIG-TRAPP, P./SCHREIBER, J. (1998) Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- SCHRÖDER, H./GUTH, U. (1986) Klassifikation durch Konfiguration und Clusterbildung - KAM. In: Nagl, W./Walter, H.-G./Staud, J. (Hrsg.) Statistische Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analysesystem KOSTAS. Forschungsbericht 47/1 des Sonderforschungsbereiches 23. Bildungsforschung der Universität Konstanz. Konstanz. S. 1-49.
- SCHULZE, G. (1990) Die Transformation sozialer Milieus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.) Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7. Göttingen. S. 409-432.
- SCHWINGEL, M. (1998) Pierre Bourdieu zur Einführung. 2. Aufl. Hamburg.
- TEGTMEYER, H. (1976a) Die soziale Schichtung der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik. In: Ders. (1979) (Hrsg.) Soziale Strukturen und individuelle Mobilität. Schriftenreihe des Bundesinstitutes für Bevölkerungsforschung. Bd. 6. Boppart. S. 49-69.
- TEGTMEYER, H. (1976b) Das Sozialprestige beruflicher Gruppierungen. In: Ders. (1979) (Hrsg.) Soziale Strukturen und individuelle Mobilität. Schriftenreihe des Bundesinstitutes für Bevölkerungsforschung. Bd. 6. Boppart. S. 71-94.
- TEICHLER, U. (1995) Hochschule und Beschäftigungssystem. In: Huber, L. (Hrsg.) Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Reihe „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ hrsg. von Lenzen, D. Bd. 10. Stuttgart. Dresden. S. 59-77.
- TREIMAN, D.J (1977) Occupational Prestige in Comparative Perspective. New York.
- TREIMAN, D.J. (1979) Probleme der Begriffsbildung und Operationalisierung in der international vergleichenden Mobilitätsforschung. In: Pappi, F.U. (Hrsg.) Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten. Königstein/Ts. S. 124-167.
- WEBER (1980) Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. rev. Aufl. Tübingen.
- WEGENER, B. (1988) Kritik des Prestiges. Opladen.
- WISWEDE, G. (1991) Soziologie. Ein Lehrbuch für den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich. 2. Aufl. Landsberg. Lech.
- WOLF, C. (1995) Sozio-ökonomischer Status und berufliches Prestige. Ein kleines Kompendium sozialwissenschaftlicher Skalen auf Basis der beruflichen Stellung und Tätigkeit. In: ZUMA-Nachrichten. Jg. 19. 1995. Heft 37. S. 102-136.
- ZAPF, W./BREUER, S./HAMPEL, J./KRAUSE, P./MOHR, H.-M./WIEGAND, E. (1987) Individualisierung und soziale Sicherheit. Untersuchungen zur Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland. München.

ISSN 1616-0398