

Hochschule und soziale Ungleichheit

Ein Überblick mit Anregungen

Tobias Sander
Hannover

Es waren die internationalen Schulleistungsuntersuchungen der jüngeren Zeit, welche die soziale Selektivität des Bildungswesens wieder zu einem zentralen Gegenstand des öffentlichen, bildungspolitischen sowie des (sozial)wissenschaftlichen Diskurses machten. Zwar bildete die Forderung nach Chancen-

gleichheit bereits eines der dominierenden Themen der Diskussionen um die (west-)deutsche Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre. In den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts war sie jedoch allmählich wieder in Vergessenheit geraten (vgl. Geißler 2006; Stojanov 2008). So blieb es vor allem den Ergebnissen der von der OECD im Jahre 2000 erstmals durchgeführten PISA-Studie vorbehalten, welche dem Bildungssystem unter anderem eine immer noch enge Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb attestierte, das Thema soziale Ungleichheit im Zusammenhang mit Bildung wieder auf die Agenda zu rücken. Im Fokus stand hier zunächst der Bereich des Schulwesens (vgl. Baumert/ Maaz 2010: 166).¹

Dabei widersprach die Diagnose, dass Bildungsbeteiligung und -erfolg zu wesentlichen Teilen von der sozialen Herkunft bestimmt werden, in gewisser Weise den hegemonialen sozialwissenschaftlichen Makrodiagnosen. Diese gingen mehrheitlich von einer zunehmenden Freiset-

¹ In der öffentlichen Debatte wurde dabei aber weniger die Kopplung von Herkunft und Schulleistung bzw. Schulerfolg als vielmehr das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich diskutiert (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005).

zung der Individuen aus klassen- bzw. schichtspezifischen Prägungen aus – prominent etwa das Individualisierungstheorem Ulrich Becks (1986). In der Folge wurde auch für andere askriptive Merkmale – wie z.B. der Geschlechtszugehörigkeit – eine Persistenz sozialer Ungleichheit der Bildungsbeteiligung durch Faktoren der sozialen Herkunft festgestellt. Sollte sich das „meritokratische Prinzip“ (Solga 2005) nicht einmal in den nachhaltig modernisierten Gesellschaften der „zweiten Moderne“ von einem offiziös-deklarativen zum realen Statuszuweisungsmodus entwickelt haben (vgl. Becker/Hadjar 2011; Dravenau/Groh-Samberg 2005)?

Als folgenreich für die (Re-)Produktion herkunftsbezogener Ungleichheit haben sich dabei insbesondere die Übergänge im Bildungssystem erwiesen. Sie fungieren – so vielleicht ein wichtiger Konsens der differenzierten Forschungsbefunde – als bedeutungsvolle „Gelenkstellen“ (Maaz/Baumert/Trautwein 2010) der Bildungskarrieren von Individuen. Entscheidungen und Selektionsprozesse vollziehen sich vor allem an diesen Passagen und bestimmen nachfolgende Chancen in einem von *segmentären Laufbahnen* gekennzeichneten Bildungssystem in hohem Maße. Die Chancen zum Eintritt in die eine oder andere Laufbahn und damit der gesamte Bildungserfolg differieren dabei hochgradig nach Sozialgruppen (vgl. Büchner 2003; Maaz/Hausen/McElvany/Baumert 2006).

Bevor hier solche empirischen Perspektiven für den tertiären Bereich der Hochschulen vertieft werden, lohnt es sich, die Debatte(n) um soziale Ungleichheit im (tertiären) Bildungssystem genauer zu betrachten. Während der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung an den Übergängen im primären und sekundären Schulwesen mittlerweile hinreichend erforscht wurde,² machen aktuelle Expertisen der Ungleichheitsforschung³ darauf aufmerksam, dass für den Hochschulbereich die Frage nach herkunftsbezogenen Selektionsmechanismen noch immer unterbelichtet ist.

Dass das tertiäre (Aus-)Bildungssystem trotz der wiederbelebten Diskussion um Chancengleichheit wenig Beachtung zu finden scheint, ist insofern erstaunlich, als dass bereits in den 1960er Jahren neben dem Schul- auch explizit der Hochschulbereich im Fokus gesellschaftspolitischer Grundsatzkonflikte gestanden hatte. Exemplarisch lässt sich dies an Ralf Dahrendorfs Untersuchung „Arbeiterkinder an deutschen Universitä-

² vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Baumert/Bos/Lehmann 2000; Hillmert/Jacob 2005; Hovestadt/Eggers 2007; Maaz/Baumert/Trautwein 2010; Müller/Haun 1994; Müller-Benedict 2007; Schimpl-Neimanns 2000.

³ vgl. u.a. Büchler 2012; Maaz 2006; Watermann/Maaz 2006.

ten“ (1965) ablesen, in der vor allem die Unterrepräsentanz dieser sozialen Herkunftslage im Hochschulsystem in Relation zur relativen Größe der Arbeiterschaft festgestellt wurde (vgl. Dahrendorf 1965).⁴ Auch Georg Picht (1964) machte zur selben Zeit auf eine im internationalen Vergleich auffallend geringe Abiturienten- und Studierendenquote aufmerksam und betonte die negativen Konsequenzen für das wirtschaftliche Wachstum, was ihn zum Ausrufen eines „Bildungsnotstandes“ veranlassen sollte (vgl. ebd.: 16). Der Abbau von Bildungsbarrieren sollte hier vor allem der Nutzbarmachung der so genannten Begabungsreserven der von Bildung benachteiligten Gruppen dienen.

Eine Analogie der Argumentation lässt sich dabei auch in heutigen bildungspolitischen Verlautbarungen erkennen. Dass Deutschland im OECD-Vergleich die niedrigste Studierendenquote aufweist, wird vor allem mit dem Mangel an Hochqualifizierten und den möglichen Folgen für die Innovationsfähigkeit des Landes in Verbindung gebracht (vgl. Leszczensky/Gehrke/Helmrich 2011). Ist Bildung also ein Instrument im internationalen wirtschaftlichen Konkurrenzkampf oder nur im individuellen Konkurrenzkampf um berufliche Platzierungen – oder ist Bildung eben ein Bürgerrecht, ein Wert an sich? Diese Grundsatzdebatte wird allenfalls latent geführt, da verwertungsorientierte Interessen und ethische Erwägungen gegenwärtig – so scheint es – Hand in Hand gehen und keine eindeutige Entscheidung erfordern. Somit bleibt offen, welches Maß an Inklusion die Gesellschaft anstrebt – und vor allem aus welchen Gründen: zur volkswirtschaftlichen Bedarfsdeckung oder zum Fortschreiten auf einem neuhumanistischen Modernisierungspfad mit den damit verbundenen emanzipatorischen Inklusionszielen?

1. Ubiquitäre Akademisierung: Neubewertung von Bildungstiteln auf der Alltagsebene

Das Ungleichheitsoziologische Interesse an Hochschulen nimmt gegenwärtig insofern zu, als Hochschulen seit einigen Jahren vermehrt pau-

⁴ Dahrendorf (1965: 45f.) formuliert hierzu pointiert: „Wenn die Hälfte der Bevölkerung nur ein Zwanzigstel der Studentenschaft liefert, legt schon der gesunde Menschenverstand den Zweifel nahe, ob hier die Sozialschichtung der Bildungschancen der der Begabungen entspricht. Wenn in anderen Ländern der Anteil der Arbeiterkinder an Universitäten streng vergleichbaren Niveaus das Doppelte, Vier- und Fünffache dessen in Deutschland beträgt, kann Begabungsmangel nur unter der Voraussetzung angenommen werden, dass man deutsche Arbeiterkinder für entsprechend unbegabter hält als französische, schwedische oder englische.“

schal als Ort sozialer Schließung diskutiert werden. Als Zugangsschleuse zu höheren beruflichen Positionen ist das Hochschulstudium noch wichtiger geworden – gerade durch die Ausdehnung der akademisch qualifizierten ‚workforce‘ in Folge der zurückliegenden Bildungsexpansion. Bildungsabschlüsse fungieren in modernen, arbeitsteilig und funktional ausdifferenzierten Gesellschaften als zentrale Zuweisungsinstanzen beruflich-sozialer Positionen und bestimmen damit auch die Chancen der Lebensführung in Bereichen wie Gesundheit, Wohnen und Freizeit der Individuen, kurz: „Bildungs- und Hochschulabschlüsse [...] sind eine zentrale Ressourcen für Lebenschancen“ (Geißler/Weber-Menges 2009: 155; vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1983; Hradil 2001; Sommerkorn 1993).

Tatsächlich stiegen die Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge auch nach dem ‚Boom‘ der 1960er und 1970er Jahre weiter an: zwischen 1995 und 2008 von 27 auf 40 Prozent (BMBF 2007: 86; BMBF 2010: 87). In Zuge der Bildungsexpansion sind auch vormals intermediäre berufliche Felder – vor allem im Gesundheits- und Erziehungsbereich – akademisiert worden oder befinden sich mitten in diesem Prozess (vgl. Geißler 2006; Glocker/Storck 2012). Allerdings wird oftmals übersehen, dass eine solchermaßen fast schon ubiquitäre Akademisierung den sozialen, alltagskulturellen und damit letztlich auch beruflich-materialen Wert der Hochschulausbildung wieder abschwächt.

Unter anderem aus diesem Grund muss der Blick verstärkt auf innerakademische und innerprofessionelle Abgrenzungen gerichtet werden. Dabei war Elitenreproduktion immer schon mindestens ebenso von alltagskulturellen, habituellen Passungen, also von Milieuzugehörigkeiten, abhängig wie von meritokratischen Prozessen. Gleichwohl bleibt der Akademikerboom der vergangenen Jahrzehnte nicht ohne Folgen für die Bedeutung habitueller Passungen bei der sozialen Konstruktion von Eliten (vgl. Müller u.a. 2011; Sander/ Weckwerth 2013).⁵ Habituelle Passungen gewinnen in solchen Phasen der zunehmenden Vergabe begehrter statuszuweisender Titel schlichtweg *noch* mehr an Bedeutung, da die Aussagekraft des Titels an sich schwindet.

Dabei geht es nicht nur um Eliten im engeren Sinne („obere Zehntausend“), sondern um die Abgrenzung einer größeren milieumäßigen Entität. Dieses Milieu muss alltagskulturell noch so weit homogen sein, dass es sich über die korrespondierenden Berufspositionen hinaus eben auch

⁵ Wobei man, genau genommen, nicht von Passungen des Habitus, sondern von Lebensstilen bzw. Ausstattungen an symbolischem Kapital sprechen muss (vgl. Sander/Weckwerth 2013).

alltagskulturell, per Distinktion, von aufstrebenden Sozialgruppen abzuschließen versucht.

Zu dieser Dynamik, der Suche nach Unterscheidungen innerhalb der großen ‚Masse‘ der Akademiker, sind auch die symbolischen Demarkationslinien zwischen einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen zu zählen. In jüngerer Zeit erlangte eine solche Perspektive auf die akademischen Fachkulturen – auf soziale Aufstiegs- einerseits und Staterhaltungsfächer andererseits – wieder größere Aufmerksamkeit (vgl. Schölling 2005; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Allerdings sind solche sozialen Codierungen von Studienfächern im Hinblick auf die Selbstreproduktion eines – heute so freilich nicht mehr existenten – (Bildungs-)Bürgertums seit der Genese des modernen Hochschulwesens im frühen 19. Jahrhundert aufweisbar. So galten Medizin und Rechtswissenschaften vom 19. Jahrhundert bis in die 1960er Jahre hinein als klassisch (bildungs-)bürgerliche Karrieren und das höhere Lehramt sowie die neuen akademischen Zweige der Wirtschafts- und Technikwissenschaften als typische Aufsteigerkarrieren. Von dem etablierten Bürgertum wurden diese neueren akademischen Berufe allenfalls in Phasen der Überfüllung der ‚Hauskarrieren‘ als ebenbürtig angesehen und entsprechend frequentiert (Sander 2012; Titze 1990; Siegrist 1987).

In der jüngeren Vergangenheit weisen solche traditionellen Karrieren bzw. Fachrichtungen wie Jura und Medizin vermutlich eher eine U-förmige soziale Prägung auf. Während sie für Teile der etablierten ‚upper classes‘ immer noch als zentraler Reproduktionsort fungieren, werden sie gleichzeitig in überdurchschnittlichem Maße von Aufsteigergruppen aus den unteren Bereichen des sozialen Raumes frequentiert. Diese aufstiegswilligen Milieus sehen ihre beträchtlichen Ausbildungsinvestitionen am besten in solchen scheinbar sicheren traditionellen Karrieren angelegt. Sie tendieren mithin aus instrumentellen Erwägungen – die freilich aus sozialer Unsicherheit entsprungen sind – zu diesen Fachrichtungen (vgl. Schmitt 2010: 77-80; Schölling 2005; vgl. Becker/Haunberger/Schubert 2010; El-Mafaalani 2012). In welchem Maße diese Aufstiegsgruppen im Nachgang von alltagskulturellen Distinktionseffekten und der entsprechenden Selektion im Studienverlauf und im Beruf ‚überrascht‘ werden, ist immer noch nicht grundständig erforscht.

2. Befunde und methodisch-theoretische Grundlagen

Fokussiert man die soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang und im Rahmen von Studienverlauf und Studienabschluss, rückt der (erhebliche) Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungskarrieren *bis* zum Errei-

chen der Hochschulreife bzw. bis zur Studienaufnahme in den Hintergrund. Auch soll hier auf die – ebenfalls beträchtliche – Bedeutung der primären Effekte sozialer Herkunft nicht weiter eingegangen werden. Mit primären Effekten sind die sozialen Faktoren gemeint, welche die Erfüllung von vermeintlich meritokratischen Leistungsanforderungen innerhalb jeder einzelnen Stufe des Bildungssystems mitbestimmen. Bei den sekundären Effekten, die im folgenden im Zentrum stehen, geht es um die soziale Imprägnierung von Entscheidungen an den Übergängen zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems (vgl. Müller/Pollack 2007; Schindler/ Reimer 2010).

2.1. Stabile Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung

Empirisch gesehen kann nicht genug betont werden, dass die Beteiligung der unteren sozialen Lagen (bzw. Schichten) an höherer, akademischer Bildung im 19. und 20. Jahrhundert *absolut gesehen* zwar leicht zugenommen hat. Im Verhältnis zum Bevölkerungsanteil dieser Soziallagen, also in Form der (relativen) *odds ratios* oder *Bildungsbeteiligungsquoten*, hat sich jedoch nichts Nennenswertes verändert. Dies gilt erst recht auch für die letzten zwei, drei Jahrzehnte.

Zwar hat sich die Beteiligungsquote der Kinder aus Arbeiter- und einfachen bis mittleren Angestelltenhaushalten an der Hochschulbildung erhöht, diejenige höherer sozialer Lagen aber – die Bildungsexpansion macht es möglich – je nach konkreter Modellierung in ähnlichem Maße oder sogar noch etwas stärker.⁶ Im Jahr 2007 ergibt sich selbst im Bereich der im weiteren Sinne mittleren sozialen Lagen folgendes Bild: Während jedes vierte Kind von Angestellten ohne Hochschulabschluss – welche rund 28 Prozent der Bevölkerung mit Kindern im entsprechenden Alter (18-24 Jahre) stellten – ein Studium aufnahm, waren es deutlich mehr als drei von vier Kindern von Selbstständigen und Beamten mit Hochschulabschluss, deren Bevölkerungsanteil bei rund neun Prozent lag (BMBF 2010: 99).

Besonders plastisch stellt sich der Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang auf die Hochschule dar, wenn man die Studienberechtigten in homogene Leistungsniveaus einteilt: Die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Hochschulstudiums verringert sich mit abnehmender sozialer Herkunft – und zwar in jeder einzelnen Notenstufe der Hochschulzu-

⁶ BMBF 2007: 115 f.; Müller/Pollack 2007: 336-340; vgl. Müller 2011; Hradil 2001: 165f.; Lörz/Schindler 2011

gangsberechtigung (Abitur). Dieser Befund wird nochmals eindrücklicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sich die Studienberechtigten mit niedriger sozialer Herkunft nicht nur leistungsbezogen – was oft verkürzt als kognitiv bezeichnet wird –, sondern vor allem alltagskulturell erfolgreich ‚durch das System gekämpft‘ haben (vgl. Preißer 2003: 434-439). Ihr Herkunftshabitus war größeren Herausforderungen ausgesetzt, als dies bei Schülern und Schülerinnen mit einer stärker hochschulbildungsaffinen Sozialisation der Fall war, was immer auch eine gewisse persönliche Belastung bedeutet.

Nach Steffen Hillmert und Marita Jacob (2003) sind es vor allem die milieuspezifischen Fähigkeiten, auch einen geringen Ertrag aus den aufzuwendenden Ausbildungskosten in Kauf nehmen zu können, die über die Aufnahme eines Studiums entscheiden. Dies führt dazu, dass Kinder aus höheren Milieus auch mit niedrigen Leistungsfähigkeiten eher ein Studium aufnehmen als der Nachwuchs niedriger Milieus mit mittleren, für ein Studium durchaus hinreichenden Leistungsfähigkeiten (vgl. Müller/Pollack 2007: 337 f.).

Insgesamt zeigt sich, dass die behutsame Differenzierung, die über die Jahrzehnte Einzug in das Bildungssystem gehalten hat, der schleichenden Fraktionierung und Ausdifferenzierung der sozialen Lagen im Wesentlichen entsprach. Bei einem allgemeinen „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986), also einer Erhöhung des durchschnittlichen Wohlstands- und Bildungsniveaus, sind die Relationen der sozialen Großgruppen zueinander nach wie vor stabil. Hinzu kommt, dass sich die Gesellschaft nicht nur in soziale Lagen, sondern eben in alltagskulturelle Milieus aufteilt und massenhaft vergebene Bildungstitel in der Folge auf der Alltagebene relativiert werden. Und es ist auch die Alltagskultur – in Bourdieus Begriffen: Habitus, Lebensstil und symbolisches Kapital –, welche über die Bildungsaspiration und den Erfolg von sozialen Aufstiegsbestrebungen entscheidet (vgl. Bourdieu 1987). So ist die Abschwächung der ungleichheits(re)produzierenden Funktion der Hochschule zumindest nicht so stark einzuschätzen, wie es oft mitschwingt, wenn heute auf die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre zurückgeblickt wird.

2.2. Operationalisierung der sozialen Herkunft

Bei der gesamten Debatte um soziale Herkunft und Hochschulzugang wird eine zunehmende soziale Schließung in den letzten zwei Jahrzehnten oftmals aus der Zunahme von *Akademikerkindern* an den Hochschulen abgeleitet. Der Anteil dieser Herkunftsgruppe ist seit 1993 immerhin von 49 auf 60 Prozent angestiegen (BMBF 2007; 2010; Bargel/Ramm 2007).

Angesichts der angesprochenen Expansion des Hochschulsystems bzw. des Anteils akademisch gebildeter Berufstätiger ist dieser Schluss allerdings problematisch. Zum einen ging damit – wie erwähnt – nur bedingt die Verschiebung von Milieugrenzen einher: weil eben nicht jeder neue Akademiker automatisch Aufnahme in die Milieuzusammenhänge der bildungsbürgerlichen ‚ruling classes‘ erhielt. Hinzu kommt, dass sich im Zuge der vorhergehenden Bildungsexpansion zahlreiche Berufsfelder akademisiert haben, ohne dass damit eine privilegierte soziale Lage mit einherging. Die meritokratische Kopplung wurde lockerer.

Es gilt also, Bildungsbeteiligung komplexer zu modellieren. Nicht nur das für bestimmte Berufsfelder erforderliche Bildungsniveau, sondern auch die damit verbundenen finanziellen und allgemeinen alltagsbezogenen Gestaltungsspielräume und Ressourcen (z.B. Autonomiegrad am Arbeitsplatz) müssen berücksichtigt werden. Versucht man dieses Konzept der sozialen Lage pragmatisch zu denken, müssen zumindest die Kriterien *Bildung*(sniveau), *Beruf*(sposition) und *Einkommen* Eingang finden (vgl. Hradil 1987; Pakulski/Waters 1996).

Wie schwierig die soziale Herkunft nach der sozialen Lage des Elternhauses zu modellieren ist, zeigen die mit enormem Aufwand betriebenen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes. Will man den Befragungsaufwand in Grenzen halten, ist es erforderlich, sich analog zur amtlichen Statistik auf die sozialrechtlichen Stellungen Arbeiter, Angestellte, Selbständige und Beamte zu beziehen. Diese unter dem Gesichtspunkt der sozialen Lage alles andere als disjunkten Kategorien lassen sich durch die Kombination mit dem dichotomen Merkmal Hochschulabschluss des Vaters nur unwesentlich schärfen (BMBF 2010: 98 f.). Erschöpfender und dadurch aussagekräftiger bei der Operationalisierung der sozialen Lage ist hingegen das ‚Klassenmodell‘ John H. Goldthorpes einzuschätzen, das neben anderen von Walter Müller (z.B. Müller/Pollack 2007) regelmäßig verwendet wird. Zwar bildet hier die *berufliche Position* wiederum ein dominantes Merkmal; es werden jedoch die Bildungsressourcen und auch die für die Position typischen Arbeitsbedingungen mit abgebildet.

Bei einer solchen Operationalisierung der sozialen Herkunft anhand der sozialen Lage des Elternhauses werden – wie zuvor erwähnt – die elterlichen Bildungsabschlüsse zumeist besonders hoch gewichtet. Offenbar will man so der neuerlichen Verkürzung begegnen, welche die soziale Lage mit sich bringt. Versucht man, die (affektuellen) Haltungen gegenüber Bildung und das Verhalten im Bildungsprozess zu erklären, interessiert auch bei intergenerationeller Sichtweise (soziale Herkunft) vor allem das typische Denken und Handeln (des Elternhauses). Soziale Herkunftsf-

studien müssten also weniger die soziale Lage als vielmehr die Alltagskultur von Elternhäusern erfassen. Im Zuge alltäglichen Denken und Handelns und – mit Blick auf die Kinder – den entsprechenden Sozialisationseffekten entstehen kognitive Kompetenzen (primäre Effekte) und die habituelle Nähe zu Leistung und Bildung (sekundäre Effekte).

Mit der Hervorhebung des elterlichen Bildungsniveaus im Rahmen von sozialen Lagekonzepten soll – so klingt es an – die Alltagskultur ein Stück weit mit abgebildet werden. Offenbar geht man davon aus, dass die Kategorie Bildung die Alltagskulturen und Mentalitäten noch etwas besser erklärt als zum Beispiel der Beruf (z.B. Müller/Pollack 2007: 319f.; Schimpl-Neimanns 2000: 639; vgl. als Überblick Schmitt 2010).⁷ Solche Versuche der Erfassung von ‚Kultur‘ erwecken den Eindruck, als würde die Handlungsressource Bildung bzw. das kulturelle Kapital mit den Handlungsdispositionen von Habitus und Alltagskultur schlichtweg verwechselt (vgl. Sander/Weckwerth 2013). Über den – dauerhaften und zähen – Lageindikator Bildung kann man eben kein Handeln abbilden.

Kurzum: Soziale Herkunft müsste also mit dem sozialen Milieu und nicht der sozialen Lage des Elternhauses operationalisiert werden. Schließlich kann man davon ausgehen, dass die Tochter eines Taxifahrers, der in den 80er Jahren das berühmte Philosophiestudium absolviert hat, über eine ausgeprägtere Bildungsaspiration und eine entsprechend größere Bildungserfolgswahrscheinlichkeit gerade im tertiären Bereich verfügt als es für den Nachwuchs aus diesem sozialen Lagespektrum, nämlich einfacher Angestellter oder kleiner Selbstständiger, üblich ist. Darüber hinaus verfügt diese Tochter auch über eine größere habituelle Nähe zum Lehrpersonal und zu ihren Kommilitonen, also über eine bessere Chance, das einmal aufgegriffene Hochschulstudium auch mit Erfolg abzuschließen (vgl. Vester 2004; Schmitt 2010: 139).

Dass eine solche Erfassung der Alltagskultur des Elternhauses forschungspragmatisch nahezu utopisch ist, mag hier als Einwand gelten. Als Alternativprogramm ließe sich jedoch die Alltagskultur der Studierenden selbst erheben. Schließlich findet sich hier der sozialisatorisch ausgeprägte Habitus zwangsläufig wieder – und zwar sogar in seiner handlungsrelevanten, aktuellen Form. Dieser Ansatz wird vor allem von der ‚Hannoveraner Schule‘ um Michael Vester vertreten. Sein empirisches Potential wurde bislang aber bei weitem nicht ausgeschöpft (vgl. Engler 2006; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; 2006).

⁷ So heißt es bei Müller/Pollack (2007: 319f.): „Als groben Indikator für die kulturellen Herkunftsbedingungen benutzen wir für die Bildung des Vaters eine Dummy-Variable, bei der ein Bildungsabschluss auf mindestens Abiturniveau mit ‚1‘ codiert ist.“

Um die Befunde und heuristischen Grundlagen an dieser Stelle abzuschließen, sei noch auf eine neuere Tendenz bei der Regulierung des Hochschulzugangs – und den hier wirkenden lebensstilbasierten Selektionsmechanismen – hingewiesen, deren Effekte bislang kaum erforscht sind. Bei solchen Ausleseprozessen müssen schließlich zwei Dimensionen unterschieden werden: zum einen die unvermeidlich, zumeist ‚hinter dem Rücken‘ der Akteure ablaufende soziale Selektion und zum anderen die mehr oder minder intendierte, zumindest explizite Selektion im Zuge neuer Verfahrensweisen der Hochschulen. Im Zuge der Bachelor-Master-Umstellung und der Tatsache, dass einige Hochschulen auch im Bachelor gnadenlos überlaufen sind, finden hier in den letzten Jahren zusätzlich zu einer Auswahl der Studierenden nach Schulnoten vermehrt Auswahlgespräche statt. Beim Zusammentreffen von Professoren und Studierwilligen verdichtet und verstärkt sich das Moment der alltagskulturellen (Nicht-)Passung nochmals ganz beträchtlich (vgl. Hartmann 2004, 127 f.; Hartmann 1996).

Der Studienerfolg wurde von der soziologischen Forschung im Vergleich zur Studienaufnahme bislang recht stiefmütterlich behandelt. Es liegen aber belastbare Studien vor, welche die Schwellen im Bildungssystem fokussieren und insofern die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs der Studienberechtigung, der Studienaufnahme und des Studienerfolgs in Relation zueinander zu ermitteln versuchen (Müller u.a. 2011; Müller/Pollack 2007). Auf dieser Basis lässt sich sagen, dass auch die Ungleichheit im Studienerfolg in den vergangenen zwei, drei Jahrzehnten nicht abgenommen hat. Soziale Herkunft erklärt in diesem Sinne die Wahrscheinlichkeit, ob ein einmal aufgenommenes Studium auch abgeschlossen wird. Daran anschließend sind in jüngerer Zeit auch die alltagskulturellen Prozesse und Mechanismen der sozialen Selektion im Studium genauer untersucht worden (Schmitt 2010; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006).

Hier ist vor allem die Nicht-Passung von hochschulferner habitueller Prägung und dem nahezu ausnahmslos akademisch-bildungsbürgerlich ‚bestellten‘ Feld der Hochschule hervorzuheben. Hochschulfern sozialisierte Studierende haben insofern – vor allem in den ersten Hochschulsemestern – einen beträchtlichen lebensweltlichen Anpassungs- bzw. Integrationsaufwand zu leisten. Der Schritt in das fremde Milieu Hochschule stellt – auch gegenüber dem ‚alten‘ sozialen Umfeld – Identitäten in Frage. Dies führt mindestens zu Belastungen, mitunter auch zu generellen Lebenskrisen und zieht nahezu unausweichlich eine mehr oder weniger ausgeprägte Beeinträchtigung der intellektuell-kognitiven Leistungsfähigkeit nach sich – insbesondere in der Studieneingangsphase (vgl. Sander 2010). Mit der Identitätskrise und der dadurch evozierte Leistungsbe-

einträchtigung sind die beiden wesentlichen Faktoren benannt, warum Studierende aus den unteren und mittleren Bereichen des sozialen Raumes ein Hochschulstudium seltener erfolgreich abschließen als ihre hochschulnäher sozialisierten Kommilitonen.

3. Resümee: Stabile Ungleichheiten

Die Ansprüche inklusionsorientierter Konzepte der Hochschulbildung sind also nach wie vor weitgehend uneingelöst: Die massive Expansion der Hochschulbildungsbeteiligung auf fast 40 Prozent wird von einer nur schwer zu bewältigenden sozialen Heterogenität der Studierenden begleitet. Weitere Herausforderungen sind eine nach wie vor hohen Studienabbruchquote, Tendenzen zur Differenzierung zwischen Massenausbildung und Elitenbildung und die mögliche Aufhebung der Fachhochschul-Universitäts-Differenz im Zuge der Orientierung auf eine wettbewerbliche Hochschule mit der Gefahr, die besondere Inklusionsfunktion der Fachhochschulen zu verlieren. Das erwähnte Komplementärziel von Bologna, die Bildungspartizipationschancen zumindest generell zu erweitern, scheint eher in die Absenz von sozialen Fragen zu münden. Immerhin wurden alle primär einschlägigen Gerechtigkeitsdimensionen – Geschlecht, ethnische Herkunft und soziales Milieu – in Bergen 2005 für die elfte Bologna-Aktionslinie vereinbart und mit dem Londoner Communiqué 2007 eingeführt.

Vielleicht ist es auch die programmatische Doppeldeutigkeit von Bologna, die letztlich für die soziale Uneindeutigkeit dieses großen Reformprojektes sorgt. Bereits vom Ansatz her vermag Bologna sowohl ein „universalistisches“ als auch ein „partikularistisches Bildungsverständnis“ zu bedienen (Pasternack/von Wissel 2010: 59). Die Einführung gestufter Studiengänge sorgt sowohl für eine *Erhöhung der Hochschulbildungsbeteiligung* als auch für eine Dämpfung der *absoluten Bildungsaspirationen*. So wirkt die Stufung in die zwei aufeinander aufbauenden Niveaus Bachelor und Master zum einen inklusiv, weil die Studienstufen und die Modularisierung für potenzielle Studierende das Risiko des Scheiterns symbolisch und materiell absenken. Gleichzeitig wirkt Bologna exklusiv, indem der Bachelor als Ort der Massenstudien für professionelle Bereiche im Randbereich der höheren Berufe fungiert und der Master durch beträchtliche Zugangshürden den vollakademischen Status de facto noch schwerer erreichbar macht.

An der Marginalität von Studierenden aus den unteren sowie den unteren Mittelbereichen des sozialen Raumes hat sich also bis heute kaum etwas geändert. Gleiches gilt für die sogenannten nicht-traditionellen Stu-

dierenden. Der Anteil der Quereinsteiger im Tertiären System liegt hierzulande seit 20 Jahren recht stabil bei ein bis zwei Prozent.⁸

Auf der anderen Seite erscheint die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, also das Studium ohne die klassische Hochschulzugangsberechtigung in Form des (Fach-)Abiturs, dasjenige Reformprojekt der letzten zwei Jahrzehnte zu sein, das immerhin eine nennenswerte soziale Öffnungswirkung entfaltet. Nachdem der Hochschulzugang von Berufstätigen ohne Abitur in den letzten Jahren formal deutlich erweitert wurde – in vielen Bundesländern berechtigt nicht nur eine Aufstiegsfortbildung (Meister, Techniker, Fachwirt), sondern mittlerweile auch eine dreijährige Berufsausbildung nebst Berufserfahrung zum Hochschulstudium – zeichnet sich aktuell auch ein quantitatives Bedeutungswachstum dieser ‚Offenen Hochschule‘ ab. An einzelnen Fachhochschulen liegt die Quote der beruflich qualifizierten Studienanfänger bei über fünf Prozent (vgl. Nickel/Duong 2012).

Zwar wäre diese Entwicklung ohne die politischen Reaktionen auf den so genannten Fachkräftemangel nicht denkbar. Auch unabhängig davon spielt die instrumentelle Erweiterung des Akademikerpotentials – im Sinne eines besseren Ausleseergebnisses – eine Rolle. Vor diesem Hintergrund läuft die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte in vergleichsweise hoher Geschwindigkeit auf eine zunehmende Gleichordnung der bislang hierarchisch scharf unterschiedenen – und vor allem: biographisch frühzeitig getrennten – *schulisch-akademischen* und *beruflich-praktischen* Segmente des (Aus-)Bildungssystems hinaus. Dem politischen Willen zufolge werden mit dem Studium von Berufstätigen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung wirtschaftlich-unternehmerische und berufliche Erfordernisse einerseits und individuelle Bildungsbedürfnisse andererseits weitestgehend konfliktfrei verknüpft (vgl. Bittlingmayer 2001; Bittlingmayer/Bauer 2006).

Gegenüber der unbestrittenen formalen und der tatsächlichen, quantitativen Integrationswirkung der Offenen Hochschule liegt die Herausforderung eher bei der sozialen Rahmung und didaktischen Ausgestaltung; ein Aspekt, der soziologisch bislang kaum erforscht ist (vgl. die Beiträge in Hanft/Brinkmann 2013). Will man die Offene Hochschule auch mit erfolgreichen Lernkarrieren füllen, müssen die Hochschulen an der Passung beruflich-praktischer mit schulisch-hochschulischen Lernkulturen arbeiten. Solche Angebote, die sich nicht nur den theoretisch-deklarativen Wissensdefiziten beruflich Qualifizierter widmen, sondern auch das Inein-

⁸ Teichler/Wolter 2004; BMBF 2007; BMBF 2010: 10; Orr/Gwosc/Netz 2011: 32

anderlaufen unterschiedlicher Kulturen der Wissensaneignung ermöglichen, befinden sich allerdings erst in den Kinderschuhen (vgl. ebd.; Sander 2010).

Dieses Defizit der lernkulturellen Integration beruflich Qualifizierter und anderer nicht-traditioneller Studierendengruppen überrascht einigermaßen; oder vielmehr: Hier zeigen sich die Grenzen einer wissenschaftlichen Befruchtung der politischen Steuerung im Hochschulbereich. Immerhin kann die Umsetzung des Studiums ohne Abitur in Deutschland im Unterschied zu anderen europäischen Ländern auf eine solide wissenschaftliche Grundlegung zurückgreifen.

Aus der hiesigen Debatte um explizit-deklaratives versus implizit-prozeduralem Wissen, also aus der Lifelong-Learning und Kompetenzdebatte wissen wir, dass unterschiedliche Lernkulturen mit bestimmten Alltagskulturen, also sozialen Milieus korrespondieren. Prägend ist also die Sozialisation im Elternhaus und womöglich nur zum kleineren Teil die nachfolgende schulische und/oder berufliche Sozialisation.⁹ Hier entwickeln sich unterschiedliche Handlungsrouinen im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen. Zudem werden sehr individuelle und gruppenspezifische Routinen bezüglich der Aneignung fachlich-deklarativen Wissens herausgebildet. Lernen – und erst Recht das Lebenslange Lernen – erfordert das Andocken von Bildungsangeboten an hochgradig diverse Lernkulturen, ja sogar an ganze Alltagskulturen im Sinne von Habitusprofilen.¹⁰

Die soziale Herausforderung, unterschiedliche Lernkulturen in die Hochschulbildung zu integrieren, dürfte gerade am Beispiel der berufsqualifizierten Studierenden künftig ein ertragreiches Forschungsfeld für eine Soziologie der Hochschule bilden. Derweil wird aus einer kritischen bildungssoziologischen Perspektive darauf verwiesen, dass sich die zunehmende Anerkennung informeller Lernprozesse im Kontext der Lebenslanges Lernen- und Kompetenzentwicklungsdebatte fast schon wieder erledigt hat. Demnach bleibt von der gesamten Entwicklung gegenwärtig nur der Anspruch bestehen, dass sich das Individuum mit seinen sämtlichen Alltagspraktiken an Bildung und Beruflichkeit auszurichten hat. Informelles „Lernen“ wird so vor allem zu einem Phänomen der (Selbst-)Disziplinierung der Subjekte (vgl. Truschkat 2010; Bremer 2007; Alheit 2009).

⁹ vgl. Bremer 2007; Sander 2010; Klieme/Hartig 2007; Truschkat 2010

¹⁰ Bremer 2007; Schmitt 2010; Sander 2010; Alheit/Rheinländer/ Watermann 2008

Literatur

- Alheit, Peter 2009: ‚Diskurspolitik‘. Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? Wiesbaden, 77-88.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer 2008: Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven ‚nicht-traditioneller Studierender‘, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 577-606.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II, Bielefeld.
- Bargel, Tino/Bargel, Holger 2010: Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, Düsseldorf.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer 2000: Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen, in: Jürgen Baumert (Hg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Opladen, 19-30.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer 2000: Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen, in: Jürgen Baumert (Hg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Opladen, 19-30.
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andres 2011: Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, 35-59.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS (Hochschul-Informations-System), Berlin.
- Bourdieu, Pierre 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.
- Bremer, Helmut 2007: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung, Weinheim.
- Büchler, Theresa 2012: Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Expertise im Rahmen des Projektes ‚Chancengleichheit in der Begabtenförderung‘ der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Büchner, Peter 2003: Stichwort Bildung und soziale Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 6, 5-24.
- Dahrendorf, Ralf 1965: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen.
- Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf 2005: Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung, in: Peter Berger/Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert, Weinheim, 103-129.
- El-Mafaalani, Aladin 2012: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Wiesbaden.
- Geißler, Rainer 2006: Bildungschancen und soziale Herkunft, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4, 34-49.

- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja 2009: Bildungsungleichheit. Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive, in: Heiner Barz (Hg.): Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden, 155–165.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.) 2013: Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut 1983: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems, in: Martin Baethge/Knut Nevermann (Hg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Stuttgart, 55–71.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita 2003: Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University? In: *European Sociological Review* 19, 319-334.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita 2005: Zweite Chance im Schulsystem. Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen, in: Peter Berger/Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert, Weinheim, 155-178.
- Hovestadt, Gertrud/Eggers, Nicole 2007: Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung berufsbildender Wege zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule, Rheine.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes 2007: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Manfred Prenzel/Ingrid Gogolin/Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Kompetenzdiagnostik, Wiesbaden, 11-29.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel 2004: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften, in: Steffani Engler und Beate Kraus (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verflechtungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, 159-187.
- Leszczensky, Michael/Gehrke, Birgit/Helmrich, Robert 2011: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums ‚Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit‘ (13/2011), Berlin.
- Maaz, Kai 2006: Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, Wiesbaden.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich 2010: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Kai Maaz/Jürgen Baumert/Cornelia Gresch/Nele McElvany (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Berlin, 27-64.
- Maaz, Kai/Hausen, Cornelia/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen 2006: Stichwort. Übergänge im Bildungssystem, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 299-327.
- Müller, Walter/Haun, Dietmar 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 1-42.
- Müller, Walter/Pollack, Detlef 2007: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 303-342.
- Müller, Walter/Pollack, Reinhard/Reimer, David/Schindler, Steffen 2011: Hochschulbildung und soziale Ungleichheit, in: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, 289-327.

- Müller-Benedict, Volker 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, 615-639.
- Müller-Benedict, Volker/Janßen, Jörg /Sander, Tobias 2008: Akademische Karrieren 1850-1940, Göttingen.
- Pasternack, Peer/von Wissel, Carsten 2010: Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, URL http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_204.pdf (8.4.2013).
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten.
- Sander, Tobias 2010: ‚Den Menschen da abholen, wo er steht‘. Kompetenzkonzept und Hochschulbildung, in: Das Hochschulwesen 58, 3-11.
- Sander, Tobias ²2012: Die doppelte Defensive. Soziale Lage, Mentalitäten und Politik der Ingenieure in Deutschland 1890-1933, Wiesbaden.
- Sander, Tobias/Weckwerth, Jan 2013: Kompetenzen als symbolisches Kapital in beruflich-sozialen Feldern. Ein Vergleich des Kompetenzbegriffs mit den Habitus-, Kapital- und Praxiskonzepten Bourdieus [im Erscheinen].
- Schimpl-Neimanns, Barbara 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 636-669.
- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden.
- Solga, Heike 2005: Meritokratie. Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Peter A. Berger/Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert, Weinheim, 19-38.
- Stojanov, Krassimir 2008: Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, 515-530.
- Truschkat, Inga 2010: Kompetenz. Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In: Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.): Soziologie der Kompetenz, Wiesbaden, 69-84.
- Vester, Michael 2004: Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Steffani Engler/Beate Kraus (Hg.): Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, 13-53.
- Watermann, Rainer/Maaz, Kai 2006: Soziale Herkunft und Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. Institutionelle und individuelle Einflussgrößen, in: Werner Georg (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz, 227-264.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN: 978-3-937573-37-3

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung). Durch einen Kooperationsvertrag ist HoF mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (www.wzw-lsa.de) verbunden.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender HoF-Newsletter kann unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews> abonniert werden.

*Umschlagseite: Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Zentrum der Humboldt-Universität zu Berlin,
Fotografie: Stefan Heidemann (Berlin), www.modigrafie.de
Cartoon Umschlagrückseite: Dirk Meissner, Köln*

FORUM

Tobias Sander:

Hochschule und soziale Ungleichheit. Ein Überblick mit Anregungen5

Tobias Peter:

Governing by Excellence. Karriere und Konturen
einer politischen Rationalität des Bildungssystems.....21

Stefanie Giese; Franziska Otte;

Matthias-Wolfgang Stoetzer; Christian Berger:

Erfolgreich studieren in betriebswirtschaftlichen Studiengängen.
Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren.....40

Jan Fendler; Eva Burmeister:

Konzeption eines lernerorientierten hochschuldidaktischen
Qualifikationsprogramms „Basic“.....56

Jan-Christoph Rogge; Tim Flink; Simon Roßmann; Dagmar Simon:

Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft68

Ewald Scherm:

Die „unternehmerische“ Universität:
Vom Reformleitbild zum Managementalltag.....85

Heinke Röbbken; Marcel Schütz:

Hochschulräte. Eine empirische Bestandsaufnahme
ihrer Zusammensetzung96

GESCHICHTE

Martin Morgner:

Erfahrungen einer Recherche. Zur differenzierten Betrachtung
und Aufklärung von studentischer politischer Opposition
an DDR-Hochschulen nach 1961 109

Christian Siegel:

Die Kunstsammlung der Hochschule Merseburg.
Erbe, Tradition und Zukunftsvision 123

PUBLIKATIONEN

Peter Kossack, Uta Lehmann, Joachim Ludwig:

Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung
(*Sarah Schmid*) 137

Peer Pasternack; Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945 142

Autorinnen & Autoren 161

Autorinnen & Autoren

Christian Berger, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Christian.Berger@stud.fh-jena.de

Eva Burmeister, Dr. phil., Schulleiterin des Angergymnasiums Jena und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, eMail: schulleiter@angergymnasium.jena.de

Jan Fendler Dr. phil. Hochschuldidaktiker an der FH Kaiserslautern und ehemaliger Projektkoordinator des Universitätsprojekts LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, eMail: jan.fendler@fh-kl.de

Tim Flink, Dipl. Pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: tim.flink@wzb.eu

Stefanie Giese, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Stefanie.Giese@stud.fh-jena.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Martin Morgner, Dr. phil., Historisches Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena. eMail: martin.morgner@uni-jena.de

Franziska Otte, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Franziska.Otte@stud.fh-jena.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Leiter WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Tobias Peter, Dr. rer. pol., Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, DFG-Forscherguppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ (FOR 1612). eMail: tobias.peter@soziologie.uni-freiburg.de

Heinke Röbbken, Prof. Dr. rer. pol., Dipl.-Ök., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Jan-Christoph Rogge M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Technische Universität Berlin sowie Gastwissenschaftler in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: jan-christoph.rogge@tu-berlin.de

Simon Roßmann, Dipl. Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: simon.rossmann@wzb.eu

Tobias Sander, Dr. phil., Leiter des Bereichs Studium und Lehre an der Hochschule Hannover. eMail: tobias.sander@fh-hannover.de

Ewald Scherm, Univ.-Prof. Dr., Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung an der FernUniversität in Hagen. eMail: Lehrstuhl.Scherm@FernUni-Hagen.de

Sarah Schmid M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. eMail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de

Marcel Schütz M.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

Christian Siegel, Dipl. Restaurator, Lehrkraft für besondere Aufgaben (Bereich Künstlerische Grundlagen) an der Hochschule Merseburg. eMail: christian.siegel@hs-merseburg.de

Dagmar Simon, Dr. rer. pol., Leiterin der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). eMail: dagmar.simon@wzb.eu

Matthias-Wolfgang Stoetzer, Prof. Dr. rer. oec., Professor für Volkswirtschaftslehre an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Matthias.Stoetzer@fh-jena.de