

KURZ- INFORMATION

HIS



HOCHSCHUL-INFORMATIONSSYSTEM, GOSERIEDE 9, 30159 HANNOVER

Juni 2003

A 5 / 2003

Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum

Der EURO STUDENT REPORT als Monitorsystem

Klaus Schnitzer

Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum

Der EURO STUDENT REPORT als Monitorsystem

Klaus Schnitzer

Inhaltsverzeichnis

| | Seite |
|---|--------------|
| Zusammenfassung | 5 |
| 1. Die Relevanz der sozialen Dimensionen im Bologna-Prozess | 7 |
| 2. Soziale Dimension – Definition eines weiten Begriffes | 10 |
| 3. Monitoring der sozialen Dimension | 16 |
| 4. Der EURO STUDENT – Erhebungsansatz | 19 |
| 5. Beispiele für eine referentielle Informationsnutzung des EURO STUDENT | 23 |
| 5.1 Indikatoren zur Finanzierungsstruktur | 23 |
| 5.2 Indikatoren zur sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft | 27 |
| 5.3 Indikatoren zur internationalen Mobilität | 30 |

Zusammenfassung

Die „soziale Dimension“ fand erstmalig im Prager Kommuniqué Beachtung im Bologna-Prozess. Deutschland, das diesen Aspekt in der nationalen Hochschulpolitik der letzten 50 Jahre mit besonderer Energie und Ausdauer verfolgte, ist in dieser Hinsicht (Studentenwerke, Ausbildungsförderung, Sozialerhebungen) führend unter den europäischen Mitgliedsstaaten. Die bereits 1997 von HIS gestartete Initiative zur Organisation einer europäischen Sozialerhebung ist Ausdruck der Vorreiterrolle.

Unter der griechischen Präsidentschaft wurde die Frage der sozialen Kohäsion im europäischen Bildungsraum als wesentliches Ziel des Bologna-Prozesses herausgestellt. Das Bologna-Follow-up-Seminar zur Erkundung der sozialen Dimension im Februar 2003 in Athen sah in EURO STUDENT REPORT ein wichtiges Instrument, die Entwicklung der sozialen Dimension im europäischen Hochschulraum zu begleiten.

Auf Einladung des griechischen Erziehungsministeriums wurde der EURO STUDENT 2000 in der Follow-up-Konferenz vorgestellt und als richtungweisend bezeichnet. Der hier wiedergegebene, leicht modifizierte Beitrag versucht, das Schlagwort der „sozialen Dimension“ mit Leben zu füllen und die Möglichkeiten eines fortlaufenden Monitorsystems beispielhaft aufzuzeigen.

Summary

The Prague Communiqué marked the first time that attention had been given to the "social dimension" in the Bologna Process. Germany, which has pursued this aspect in its higher education policy with particular energy and perseverance over the past 50 years, is a leader among the EU member states in this respect (student services, educational assistance, social surveys). The initiative to organise a European social survey, which the HIS launched as early as in 1997, is an expression of this pioneering role.

Under the Greek Presidency, the question of social cohesion in the European Education Area was developed as a key goal of the Bologna Process. The Bologna Follow-up Seminar held in Athens in February 2003 to examine the social dimension viewed the EURO STUDENT REPORT as an important instrument in carrying forward the development of the social dimension in the European Higher Education Area.

In response to an invitation from the Greek Education Ministry, the EURO STUDENT 2000 report was presented at the follow-up conference and was said to point the way ahead. The slightly-modified article presented here will attempt to give some body to the keyword "social dimension" and to demonstrate, by example, the opportunities which a system of continuous monitoring offers.

1. Die Relevanz der sozialen Dimensionen im Bologna-Prozess

Die Relevanz der sozialen Dimension für die europäische Hochschulausbildung wird nur unvollständig deutlich, wenn man sie vorwiegend als präventive Aufgabe (Schutz von Minderheiten) auffasst. Durch die Freisetzung der produktiven Synergieeffekte, die sich im Zusammenspiel akademischer und sozialer Maßnahmen ergeben können, wird die soziale Dimension zum wesentlichen Aspekt des Bologna-Prozesses.

Zweifellos erweist sich der Bologna-Prozess zunehmend als eine Straße des Erfolgs. Von Station zu Station wird der gemeinsame Rahmen für den europäischen Hochschulraum ausgefüllt und von den nationalen Bildungssystemen adaptiert. Zumindest aus deutscher Sicht kann diese Leistung der Harmonisierung der Ausbildungsstrukturen im höheren Bildungswesen nicht hoch genug geschätzt werden. Als föderales Bildungssystem kennt Deutschland die Schwierigkeiten, einen gemeinsamen Nenner in der Vielfalt der Bildungsansätze zu finden.

Viele der 1999 in Bologna von 29 europäischen Bildungsministern verabschiedeten wesentlichen Ziele zur Bildung des europäischen Hochschulraumes werden bereits operationalisiert (gestuftes Studiensystem, Leistungspunkte, Diploma Supplement etc.). Schaut man sich allerdings die **wesentlichen Ziele** der Bologna-Erklärung genauer an, so muss festgestellt werden, dass die soziale Dimension in der Bologna-Erklärung selbst nicht auftaucht. Vielleicht hat sogar die Ausklammerung der sozialen Dimension ein wenig dazu beigetragen, dass man in der Konzeption gemeinsamer akademischer Ausbildungsstrukturen für die europäischen Hochschulen so schnell vorangekommen ist. Allerdings könnte der Erfolg sich auch als ein Pyrrhus-Sieg erweisen, wenn sich herausstellt, dass die breit angelegten Verbindungsstraßen zwischen den Studiensystemen der Mitgliedsländer von den potentiellen Nutzern dieses Systems nur zögerlich genutzt werden, weil die (sozialen) Zufahrtswege fehlen.

Die Vernachlässigung der sozialen Dimension ist keine Besonderheit des Bologna-Prozesses. Die gesamte Geschichte der Hochschulentwicklung in europäischen Staaten ist durchzogen vom „Aschenputtel-Syndrom“ der sozialen Dimension. In den Augen der Hauptakteure spielen soziale Belange gegenüber den akademischen Strukturbelangen immer eine nachrangige Rolle. Auch wenn es seit Erasmus von

Rotterdam schon immer den Freitisch für reisende Scholaren gab, so war es immer das Feigenblatt der Caritas, und nicht die Einsicht in die produktive Relevanz von sozialen Begleitmaßnahmen.

Die soziale Dimension hat immer erst dann eine Chance ernst genommen zu werden, wenn die Betroffenen selbst, d.h. die Studierenden, sich in den Gestaltungsprozess einmischen. Das Prag-Communiqué, in dem die soziale Dimension erstmalig in den Bologna-Prozess eingeführt wird, ist dafür Beweis. Dort wird ausdrücklich erwähnt, dass die soziale Dimension im Bologna-Prozess von den Studierenden wachgerufen wurde („recalled by students“). Es ist in der Tat in erster Linie den Studentenschaften (z.B. ESIB) und Studentenwerken (z.B. ECSTA) zu verdanken, dass dieser Gedanke in den Bologna-Prozess zusätzlich aufgenommen wurde. Der Athen-Konferenz gebührt allerdings das Verdienst, dass die soziale Dimension nicht nur als Schlagwort, sondern wesentliches Ziel so weit operationalisiert wird, dass es beim Ministertreffen in Berlin im Herbst 2003 in erste Empfehlungen gegossen werden kann.

Die Einbeziehung der sozialen Dimension in die Bologna-Diskussion ist allerdings leichter gesagt als getan. Mit der sozialen Dimension sind die unterschiedlichsten Vorstellungen verbunden. Es wird in diesem Feld wesentlich schwieriger sein, gemeinsame Strukturvorstellungen zu entwickeln. Die Schwierigkeit beginnt schon damit, dass das Thema „soziale Dimension“ nicht die Attraktivität moderner Modernisierungsbegriffe besetzt. Es fehlt die positive konstruktive Ausstrahlung, wie sie Begriffen wie Mobilität und Modularisierung anhaften. Die soziale Dimension wird assoziiert mit Notwendigkeiten der Schadensbegrenzung und der lästigen Sorge für Randgruppen des Systems. Diese defensive Haltung gegenüber Fragen der sozialen Dimension ist ein Moment, wodurch sich die Diskussion der sozialen Dimension selbst im Wege steht und nicht die Durchschlagskraft entwickelt wie andere akademische Strukturvorstellungen. Dabei können in der **Interaktion** zwischen sozialer Dimension und akademischer Dimension Synergieeffekte erzeugt werden, die zeigen, dass die soziale Dimension durchaus zum Mainstream gehört und zum Aufbruch im europäischen Bildungsraum in ganz besonderer Weise beitragen kann.

Zum Beispiel bietet die Einführung der neuen Degree-structure nicht nur den Vorteil der größeren Kompatibilität zwischen den nationalen Hochschulsystemen, sondern

auch einen Weg für benachteiligte Gruppen, sich stärker an höherer Bildung zu beteiligen. Durch die zeitliche Stufung der Studiengänge wird die Reichweite der Bildungsinvestition für Studienbewerber überschaubarer, die Risiken der Bildungsinvestitionen werden verringert und Optionen für die beruflichen Perspektiven erweitert. Wird dieser soziale Hebel im Studiensystem bewusst genutzt, so sichert dies auch die Akzeptanz dieses neuen europäischen Studiensystems. In Deutschland ist z.B. der sozio-ökonomische Vorteil der gestuften Abschlussstruktur noch nicht genügend herausgestellt, so dass es zwar eine schlagartige Vermehrung der Bachelor-Studienangebote gibt, aber nur 2,7% der Studienanfänger diese Bachelor-Studiengänge nutzen. Die soziale Dimension thematisiert insofern vernachlässigte Nachfrageaspekte der akademischen Strukturharmonisierung.

Ein Grund dafür, dass es leichter ist, über soziale Dimension zu sprechen als sie umzusetzen, ist darin zu sehen, dass mit der sozialen Dimension ein ungeheuer weites Feld an Problemen eröffnet wird. Dies erschwert die Aufgabe, einen geschlossenen Rahmen für eine gemeinsame Sozialpolitik zu entwerfen. Darüber hinaus betritt man mit der sozialen Dimension ein Feld, das auch schwer zu bestellen ist. Die vorgefundenen Sozialstrukturen im Bereich der Bildung, die sich meist in der Form von Sozialbarrieren und Ausgrenzungen bemerkbar machen, sind überdies von einer ungeahnten **Persistenz**. Viele der sozialen Ungleichheiten, die sich insbesondere beim Zugang zur höheren Bildung ausmachen lassen, erweisen sich als weitgehend resistent gegen Unterstützungsmaßnahmen, welche die soziale Benachteiligung überwinden sollen. Der idealistische Glaube der Aufklärung, dass Bildung das wirksamste Mittel des sozialen Aufstiegs ist, hat sich z.B. in der Bildungsgeschichte nur wenig bestätigt. Eher hat sich Bildung als Hebel der Reproduktion sozialer Ungleichheit erwiesen.

Besonders diese Zweiseitigkeit der sozialen Wirkung höherer Bildung macht es notwendig, sich mit diesen Wirkungen im europäischen Bildungsraum (EHEA) stärker auseinanderzusetzen und die soziale Dimension nicht dem freien Spiel der (Markt)Kräfte zu überlassen. Die Athen-Konferenz „Exploring the Social Dimensions of the European Higher Education Area“, welche die soziale Frage im Kontext des Bologna-Prozesses im Februar 2003 thematisierte, hat sich als wichtiger Meilenstein auf dem Weg nach Berlin erwiesen. Die dort verabschiedeten „Conclusions“ geben

den europäischen Bildungsministern in Berlin die „**terms of reference**“ für die Behandlung der sozialen Dimension mit auf den Weg.

Dies sollte verhindern, dass die soziale Dimension nur als Alibi oder leeres Schlagwort für eine ungeliebte Aufgabe dient. Nur durch den Nachweis der Relevanz der sozialen Dimension für die Bildung wird es gelingen, höhere Bildung als öffentliches Gut zu rechtfertigen und nicht als Ware auf den freien Markt (s. GATS) zu werfen.

2. Soziale Dimension – Definition eines weiten Begriffes

Soziale Kohäsion im europäischen Bildungsraum als Hauptziel der sozialen Dimension lässt sich messen am Umfang von sozialer Gleichheit (equity) beim Zugang zur höheren Bildung. Das Ziel der sozialen Gleichheit setzt voraus, dass materielle Grundlagen solidarisch gesichert werden und sozial benachteiligten Gruppen fair zugänglich gemacht werden.

Theoretischer Rahmen

Nähert man sich dem Begriff der sozialen Dimension aus theoretisch-systematischer Sicht, so lehrt vor allem die französische Bildungssoziologie (Bourdieu, Boudon), dass die soziale Dimension auf drei Kapitalformen beruht: soziales, wirtschaftliches und kulturelles Kapital bilden die drei Säulen der sozialen Dimension. Während in den 70er Jahren vor allem der Widerspruch von wirtschaftlicher Investition (Bildungsrendite) und Wirkung von Kulturkapital (Reproduktion sozialer Ungleichheit) im Vordergrund standen, entdeckt die gegenwärtige Diskussion der Humankapitaltheorie unter Nützlichkeitsabwägungen die entscheidende Bedeutung von Sozial- und Kulturkapital an der Seite von wirtschaftlichem Kapital für die gesellschaftliche Entwicklung. Nicht umsonst hat die OECD in letzter Zeit das INES-Netzwerk „Humankapital“ ergänzt um ein Netzwerk „Equity“. In den Überlegungen beider Netzwerke geht man von der Annahme aus, dass der Einsatz von wirtschaftlichem Kapital nur einen Teil der möglichen Bildungsrendite von Bildung sichert und dass durch Abstimmung aller drei Investitionssäulen zusätzliche **soziale Erträge** erzielt werden können, die zwar schwer zu monetarisieren sind, aber für die gesellschaftliche Entwicklung von entscheidender Bedeutung sind (OECD: Investment in Human Capital; Working Paper No. 333, 2002).

Der Hinweis auf gleichzeitig präventive und dynamische Ziele der sozialen Dimension soll Schwerpunkt und Potential dieser politischen Aufgabe deutlich machen: Zwar sind die verborgenen oder getarnten Selbsterhaltungsmechanismen des Stauerhalts von Bildung und insbesondere von höherer Bildung weiterhin im Auge zu behalten, wenn soziale Exklusion im europäischen Bildungsraum abgebaut werden soll, doch kann der mit Hinweis auf mögliche hohe soziale Erträge erweiterte Humankapitalbegriff dazu führen, dass die soziale Dimension als ein **dynamisches Mittel für gesellschaftliches und wirtschaftliches Wachstum** begriffen wird. Es wäre falsch und für die Debatte wenig produktiv, wenn der Begriff der sozialen Dimension nur auf die Funktion eines Schadensregulativs reduziert würde. Wenn im Prager Kommunique das Ziel beschrieben wird, „to pursue the removal of all obstacles to the free movement“, so ist diese Forderung bei weitem zu defensiv.

Aktionsfelder

Vor dem Hintergrund des hochschulpolitischen Rahmens sollen einige anstehende Handlungsfelder der sozialen Dimension aufgezeigt werden; dabei geht es im Grund immer wieder um die zentrale Frage der zukünftigen Rolle Studierender in einem europäischen Hochschulsystem.

Als erstes denkt man beim Begriff „soziale Dimension“ an „**social life**“. Für die meisten europäischen Universitäten ist dieser Begriff allerdings nur noch von sozialromantischer Reminiszenz: anklingend in der Bezeichnung Alma Mater. In den USA und in einigen ivy-league Universitäten Europas stehen Campus Life oder College Community dagegen durchaus noch im gleichen Range wie „academic life“. Die Sozialkonzepte werden dort bewusst zur Identifikation der Studierenden mit der Einrichtung eingesetzt und letztlich auch ganz offen zum Marketing in nationalen und internationalen Bildungswettbewerb genutzt.

Angesichts der Verunsicherung der studentischen Rolle stellt sich für den europäischen Bildungsraum durchaus die Frage, ob es ausreicht, Universitäten und Colleges auf die Funktion eines knowledge-warehouses zu reduzieren oder ob sie wieder stärker zum sozialen Lebensmittelpunkt werden sollten, zu Orten also, wo soziale Kompetenzen nicht nur erworben, sondern auch erlebt werden.

Eine weitere grundlegende Frage der sozialen Dimension sollte es sein, wie die **materiellen Grundlagen** studentischen Lebens in den verschiedenen europäischen Mitgliedsländern zu gestalten sind. Wenn es dabei auch nur um die banalen Grundfunktionen des Lebens geht - Essen und Schlafen –, so wirft die Sicherung dieser Grundfunktionen aufgrund des Übergangscharakters der studentischen Rolle erhebliche Probleme auf. Weder kann die Familie des Studierenden, der Studierende selbst, noch aber das Beschäftigungssystem für die Alimentierung der Studierenden allein voll verantwortlich gemacht werden. Aus der abhängigen Zwischenposition des Studierenden ergeben sich typische Mischformen der Alimentierung, wie sie bei der Ernährung, beim Wohnen, bei der Finanzierung zu beobachten sind. Die jeweilige Konstellation in der materiellen Abhängigkeit bestimmt den Grad der gesellschaftlichen Beteiligung und Mobilität. Die Unterschiedlichkeit der materiellen Grundstruktur von Studierenden in den einzelnen Mitgliedsländern bestimmt nicht nur die Intensität der Nutzung des nationalen Bildungssystems, sondern auch den Grad der Kohäsion und Mobilität zwischen den nationalen Bildungssystemen.

Mit der Erwähnung der besonderen Rolle der Studierenden im Umgang mit den materiellen Ressourcen wird auch ein Aspekt der sozialen Dimension angesprochen, der sich aus **entwicklungspsychologischer Sicht** ergibt. Mit dem Begriff der verlängerten Adoleszenz wird auf Probleme einer Statuspassage hingewiesen, die sich daraus ergeben, dass Studierende altersmäßig die Phase des Erwachsenseins längst erreicht haben, dass aber Rechte und Pflichten meist noch der Abhängigkeit von Kindern entsprechen. Die zukünftigen Ansprüche der Wissensgesellschaft führen eher zu einer Ausdehnung der Ausbildungszeiten und insofern zu einer Verlängerung dieser Statuspassage. Da von Studierenden nicht erwartet werden kann, dass sie die Lebensansprüche von Erwachsenen noch weiter aufschieben, sind tragfähige Modelle der sozialen Vereinbarkeit der studentischen Doppelrolle zu entwickeln. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass curriculare Konzepte wie z.B. das des lebenslangen Lernens nur dann realistisch und durchsetzbar sind, wenn die soziale Komponente beachtet wird.

Die wirtschaftliche Abhängigkeit und Unselbständigkeit der studentischen Rolle macht es notwendig, dass zukunftsweisende **Solidarkonzepte** weiterentwickelt werden. Das in vielen europäischen Mitgliedsländern geschichtlich entwickelte Solidar-konzept des inter-generativen Vertrags, der im Falle eines Studierenden den Unter-

halt durch die Eltern bis ins hohe Alter von 27 und mehr Jahren begründet, erweist sich mehr und mehr als lebensferne, formal rechtliche Lösung, was dazu führt, dass Studierende zunehmend auf Formen des Selbstunterhalts abgedrängt werden. Dieser Prozess wird verstärkt, wenn staatliche subsidiäre Hilfssysteme zurückgefahren werden. Es erhebt sich die Frage, wie weit das Solidarsystem andere Gesellschaftsbereiche, die von der Ausbildung Hochqualifizierter profitieren, einbeziehen muss. Zu denken ist an das Beschäftigungssystem, aber auch an die Akademiker selbst. Jede denkbare Lösung hat Konsequenzen für den Grad, mit dem zukünftig in Bildung investiert wird. Die Frage der Studiengebühren ist in diese Überlegungen einzubeziehen, aber auch die Frage der indirekten Transfers aus dem allgemeinen Steueraufkommen.

Wenn schon entwicklungspsychologische und intergenerative Konzepte der sozialen Dimension angesprochen sind, sollte auch ein Aspekt der sozialen Dimension erwähnt werden, der in der Regel von Bildungssoziologen und Bildungsplanern völlig übersehen wird. Wenn in diesem Zusammenhang auf den Geburtenrückgang als allgemein zu beobachtenden Effekt der **demografischen Entwicklung** in den meisten europäischen Zielstaaten hingewiesen wird, so leuchtet dieser Aspekt der sozialen Dimension den meisten Bildungspolitikern nur insoweit ein, als damit eine drohende Unterauslastung der bestehenden Bildungskapazitäten an die Wand gemalt wird. Weniger einleuchtend ist ihnen allerdings, dass die Ausweitung von höherer Bildung zu diesem Knick in der demografischen Entwicklung in erheblichem Maße selbst beiträgt. Der Geburtenrückgang ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass Singlehaushalte und kinderlose Ehen zunehmen. In beiden Gruppen sind Akademiker höchst überproportional repräsentiert. Hier deutet sich ein Konflikt an, der dadurch entsteht, dass Studium, Beruf und Familie keineswegs problemlos vereinbart werden können bzw. dass biologische Zeituhren und Lebenserwerbszeiten in Konzepten des lebenslangen Lernens zu wenig beachtet werden. Länder mit geringen Renditen der Investition in tertiäre Bildung wie Deutschland zeichnen sich z.B. durch überlange Bildungszeiten aus (OECD, a.a.O., S. 24).

Sicherlich zentraler als die Diskussion von Lebenszeitkonzepten ist im Kontext der sozialen Dimension das soziale Anliegen einer **gerechten Bildungsbeteiligung**. Aus bildungsökonomischen Erwägungen wird dabei der Betrachtungswinkel meist allein auf die Erhöhung der Beteiligungsquoten in der Hochschulbildung verengt, wohl

auch in der Annahme, dass mit einer allgemeinen Erhöhung des Anteils von Studienanfängern an den Alterskohorten in der Bevölkerung Ungleichheiten zwischen Gruppen und Kategorien wie

- Geschlecht
- sozio-ökonomischer Status
- ethnische Minderheiten
- Einwanderer
- geografische Einheiten (Stadt/Land)
- Stadtquartiere

von allein ausgeglichen werden.

Ohne massive Intervention lassen sich allerdings die sozialen Benachteiligungen nicht abbauen. Reine politische Willenserklärungen zur Gleichheit der Bildungsbeteiligung sind dabei wenig hilfreich. Sie erweisen sich oft als naiv übersteigert, weil individuelle Unterschiede beim Zugang zur Bildung immer gegeben sein werden, oder aber als rein rhetorisch, indem soziale Disparitäten herunter gespielt werden und die auf Stuserhalt unterschwellig ausgerichtete Wirkung von Bildungssystemen verleugnet wird. Das dialektische Verhältnis von Gleichheit und Unterschiedlichkeit bei der Bildungsbeteiligung von Breiten- und Spitzenmobilisierung macht es äußerst schwierig, politische Konzepte einer angemessenen Bildungsbeteiligung auf verschiedenen Bildungsebenen zu entwickeln.

Der Ansatz „gleiche Bildungschancen für alle“ wird der Herausforderung nur bedingt gerecht. Die Öffnung der Hochschulen durch Schaffung gleicher Zugangsbedingungen hat zwar die Bildungsbeteiligung insgesamt erhöht, jedoch hat sie die soziale Schere im Grad der Bildungsbeteiligung zwischen über- und unterrepräsentierten Gruppen bzw. bildungsfernen und bildungsnahen Schichten in fast allen Mitgliedsstaaten Europas nicht verhindert. Diese soziale Maßnahme vernachlässigt, dass benachteiligte Gruppen aufgrund ihres kulturellen Erbes weniger Kompetenzen haben, die objektiv gleichen Chancen auch wahrzunehmen. Aufgrund der sozial abhängigen Einschätzung von Risiken bei Bildungsinvestitionen kann die materielle Äquivalenz nicht gleichgesetzt werden mit der Wahrnehmung von Opportunitäten. Im Englischen wird der Unterschied durch die meist synonym gebrauchten Begriffe **Equality vs. Equity** ungefähr getroffen. Mit dem erweiterten Gleichheitsbegriff „Equity“ wird angedeutet, dass zur Wahrnehmung von gleichen Bildungschancen auch faire Bedingun-

gen gehören. Erst dadurch entsteht Sozialgerechtigkeit. Das, was im Sport durch individuelle Handicaps erreicht wird, lässt sich im Bereich der Bildung nur schwer in entsprechenden Spielregeln oder „affirmative actions“ verankern. Der Equity-Begriff beinhaltet einen Gerechtigkeitsbegriff und ein Gerechtigkeitsgefühl für das, was fair ist. Der Equity-Anspruch beruht also auf gesellschaftlich erworbenen Werten und Normen. Sie unterliegen einem gesellschaftlichen Wandel und müssen in einer ständigen Diskussion diskutiert werden.

In ähnlicher Weise, wie soziale Kohäsion für die Bildung der Staatengemeinschaft Europas von Bedeutung ist, gilt dieses Ziel in gleicher Weise für die Schaffung des europäischen Bildungsraums. Das Ziel „Equity“ kann dabei als Kernaufgabe der sozialen Dimension im europäischen Bildungsraum gelten. Der Bologna-Prozess muss die politische Relevanz noch stärker herausstellen. Dabei ist weniger egalitären Träumen nachzulaufen als eine realistische langfristig angesetzte Politik zu verfolgen, die soziale Inklusion und Wettbewerb auf produktive Weise im Bereich höherer Bildung vereinbart. In diesem Sinne trägt auch „Equality“ zur „Quality“ der Hochschulbildung bei.

Erst wenn Gleichheitsfragen in der höheren Bildung im Bologna-Prozess die ihr zustehende Priorität erlangen, werden sich auch gemeinsame Vorstellungen entwickeln lassen, wie durch **soziale Fördersysteme** die soziale Ungleichheiten im Bildungszugang und in der Wahrnehmung von Bildung in fairer Weise modifiziert werden können. Es ist ersichtlich, dass soziale Förderung sich nicht allein auf punktgenaue, gezielte Hilfen beschränken kann. Die soziale Exklusion, die beim Zugang zur Hochschule oder in der internationalen Mobilität zu beobachten ist, ist in der Regel bereits in frühester Kindheit in Schule und Elternhaus angelegt. Sie wirkt oft versteckt und ist meist genauso sehr auf ein Fehlen von kulturellen wie materiellen Ressourcen zurückzuführen. Beide Ebenen sind zu beachten.

Angesichts der Komplexität und Persistenz von sozialer Benachteiligung wäre es naiv, allein auf finanzielle Fördersysteme für benachteiligte Gruppen zu setzen, so notwendig sie sind. Es dürfte auch deutlich geworden sein, dass es unmöglich ist, die soziale Dimension bei der Gestaltung des europäischen Bildungsraumes so schnell formal zu harmonisieren, wie es im Bereich der akademischen Strukturen durch Einführung einer gemeinsamen Degree-structure gelungen ist. In erster Linie sind zu-

nächst die Nationalstaaten gefordert, durch entsprechende Förderung und Aktionen nationalspezifische Bildungsungleichheiten abzubauen und gleiche sowie faire Ausgangschancen für Aufstieg und Mobilität herzustellen. Aus der gemeinsamen Sicht der Mitgliedsstaaten ist aber ein gemeinsames europäisches Ziel zu entwickeln, an dem sich alle nationalen Bildungspolitiken messen lassen. An sozialen Zielindikatoren zur Entwicklung der sozialen Dimension im höheren Bildungswesen lässt sich nachprüfen, ob entsprechende Anstrengungen gemacht werden.

Aus dieser Sicht ergibt sich als wichtige gemeinsame europäische Aufgabe, die soziale Dimension überstaatlich zu vergleichen und Maßstäbe zu setzen.

3. Monitoring der sozialen Dimension

Die Unterschiede in der sozialen Dimension sind vielfältig und gravierender als die in der akademischen Dimension. Der Abbau ist ein langwieriger Prozess, der durch ein Monitor-System begleitet werden muss.

Die Interaktion zwischen Bildung und sozialer Dimension ist in jeder Nation unterschiedlich ausgeprägt. Die Einwirkungsmöglichkeiten sind kulturabhängig; Wirkungen verlaufen sehr oft unterschwellig und verdeckt. Oberste Aufgabe ist es daher, dass in jedem Land die spezifischen Formen der sozialen Ungleichheit erfasst werden und als Gegenstand politischen Handelns bewusst gemacht werden. Diese nationale Aufgabe der Erfassung sozialer Ungleichheiten als Randbedingung und mögliche Folge von Bildung wird zwar noch nicht in allen, aber doch in den meisten europäischen Mitgliedsländern ernst genommen. Allerdings finden sich diese Daten nicht in der amtlichen Nationalstatistik.

Mit den 17 **Sozialerhebungen** des Deutschen Studentenwerkes, die seit 1952 in dreijährigem Abstand kontinuierlich durchgeführt wurden, blickt Deutschland auf die längste Tradition der Erfassung sozialer Daten von Studierenden zurück. Aber auch in Frankreich, Österreich, Irland und Italien sind ähnliche dauerhafte Erfassungssysteme eingeführt. Der finnische „Opiskelijatutkimus“ (Student research) und der „Studentenmonitor“ der Niederlande sind Beispiele für die Einführung von nationalen Sozialerhebungen in jüngster Zeit.

Griechenland, aber auch Portugal, Dänemark, Schweden und Spanien haben ihr starkes Interesse an ähnlichen nationalen Sozialerhebungen bekundet.

Zwar geben die Zeitreihen dieser jeweiligen nationalen Erhebungen durchaus ein klares Bild von den jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen in der Studentenschaft, jedoch wird das wirkliche Ausmaß relativer Bildungsungleichheit und der Abstand von erreichbaren Zielen erst durch den internationalen Vergleich deutlich. Ein international vergleichendes Monitoring der sozialen Dimension in den verschiedenen Mitgliedsländern stellt nicht nur einen Gradmesser dar, wie weit in der Bildung soziale Kohäsion erreicht wird, sondern es legt auch im Sinne des Wortes „monitum“ die Stellen offen, in denen soziale Exclusion besonders virulent ist und fair play nicht eingehalten wird.

Für den Ländervergleich ist weniger der Datenmangel als die Datenfülle zur sozialen Lage der Studierenden ein Problem. Es besteht die Notwendigkeit, die Informationsflut in vergleichbare Schlüsseldaten zu verdichten. Kernindikatoren bilden zwar nicht mehr die volle Breite sozialer Phänomene ab, jedoch können sie verlässliche Hinweise auf gravierende Unterschiede in der sozialen Lage der Studierenden geben. Insofern sind die Kernindikatoren Gradmesser für die Unterschiede in der sozialen Dimension. Mit ihnen können auch Minimalstandards und Zielgrößen der sozialen Kohäsion definiert und operationalisiert werden.

Kernindikatoren eines europäischen vergleichenden Monitoring-Systems sollten folgende Teilbereiche der sozialen Dimension abbilden:

- demografische Unterschiede
- soziale Zusammensetzung der Studentenschaft
- Finanzierungsstrukturen des Lebensunterhalts
- studentische Erwerbstätigkeit
- Wohnen und Verpflegung

Zu den **demografischen Merkmalen** zählt nicht nur die Entwicklung der Studentenzahlen, sondern auch Daten zu Geschlecht, Partnerschaft, eigene Kinder, gesundheitliche Handicaps.

Daten zur sozialen Herkunft ergeben die **soziale Zusammensetzung** der jeweiligen nationalen Studentenschaft. Aus dem Anteil der sozialen Gruppen an den entsprechenden Anteilen in der Bevölkerung lassen sich gruppenspezifische Beteiligungsquoten berechnen. Sie bilden die Wahrscheinlichkeit ab, mit der Bildungsangebote des Hochschulwesens gruppenspezifisch unterschiedlich wahrgenommen werden.

Indikatoren zur **Finanzstruktur** müssen in der Lage sein, die unterschiedlichen Säulen der Studienfinanzierung in ihrem jeweiligen Mischungsverhältnis abzubilden. Neben objektiven Daten zur Höhe studentischer Einkommen zählen auch Einschätzungen zur Zufriedenheit mit der materiellen Lage zum sozialen Bild der Studentenschaft.

Mit Indikatoren zur studentischen **Erwerbstätigkeit** – entweder gemessen in der Höhe studentischer Selbstfinanzierung oder aber im Zeitaufwand für solche studienfremden Tätigkeiten – kann nicht nur das Ausmaß und die Bedeutung dieser Finanzierungsquelle gemessen werden, sondern es spiegeln sich darin auch Konflikte, die sich aus der Doppelrolle Studierender vs. Erwerbspersonen ergeben.

Indikatoren zu den **Wohnverhältnissen** sind weit mehr als eine Beschreibung der jeweils gewählten Wohnformen. Besser als manche soziologische Untersuchung vermitteln Veränderungen der Wohnformen Abhängigkeitsstrukturen und Lösungsprozesse vom Elternhaus oder aber auch bereits Ansätze der eigenen Familiengründung.

Die genannten Indikatoren beschreiben nicht nur die soziale Dimension studentischen Lebens, sondern bilden die unabhängigen Variablen oder **Bestimmungsgrößen akademischer Produktivität**. Als **Abhängige Variablen** sind Performance-Indikatoren des Studiums mitzuführen. Als Kernindikatoren der Performance im Hochschulwesen sind z.B. anzusehen:

- Zugang zur höheren Bildung
- Studienfortschritt und –erfolg
- internationale Mobilität

Für diese Performance-Indikatoren sind die gruppenspezifischen Unterschiede im Leistungsverhalten zu erfassen und Abweichungen von der Norm auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen oder fehlende Sozialgerechtigkeit zurückzuführen. Es kann schon jetzt gesagt werden, dass die Ergebnisse von höchster Sprengkraft sind.

Angesichts der demokratischen Strukturen der verschiedenen nationalen Bildungssysteme sollte es Bestürzung auslösen, dass in den meisten europäischen Mitgliedsstaaten unterprivilegierte Bevölkerungsschichten immer noch eine mehrfach geringere Wahrscheinlichkeit haben, die Angebote der höheren Bildung wahrzunehmen. Solche Alarmsignale sprechen nicht nur für die Notwendigkeit eines europäischen Monitoring-System, sondern auch für die Dringlichkeit der Harmonisierung im Bereich der sozialen Dimension.

4. Der EURO STUDENT – Erhebungsansatz

Ein europäisches Monitor-System lässt sich am schnellsten auf der Grundlage nationaler Berichtssysteme aufbauen; der europäische Vergleich erfordert (nur) einen gemeinsamen Willen und gemeinsame Vergleichskonventionen.

Sowohl in der OECD als auch in der Europäischen Gemeinschaft (EUROSTAT, EURYDICE) hat es durchaus Ansätze gegeben, Teile der Daten und Indikatoren zur sozialen Lage der Studierenden in den jeweiligen Mitgliedsländern zu erfassen bzw. zu berechnen. Die elaborierten Konzepte konnten letztlich nur unvollständig realisiert werden, weil die amtliche **nationale Bildungsstatistik** in der Regel keine ausreichenden Sozialdaten in der notwendigen Ausprägung liefert. Es ist nicht zu erwarten, dass sich dieser Zustand in den nächsten Jahrzehnten wesentlich verbessert.

Was lag daher näher als sich auf die bereits bestehenden nationalen Stichproben-Sozialerhebungen zu stützen und aus den Ergebnissen dieser **Repräsentativbefragungen** gemeinsame Erkenntnisse zur sozialen Lage der Studierenden zu gewinnen? Unter dem Dach des European Council for Student Affairs (ECStA) und mit geringer finanzieller Beteiligung der Europäischen Gemeinschaft taten sich daher vor 6 Jahren die jeweiligen Erhebungsinstitutionen in Österreich, Deutschland, Frankreich und Italien zusammen und erprobten eine Zusammenführung ihrer Daten. Die Erpro-

bung war so erfolgreich, dass die Konferenz der Generaldirektoren für das höhere Bildungswesen der europäischen Mitgliedsstaaten 1999 in Weimar beschloss, das Konzept des EURO STUDENT-Reports in einem ersten Schritt mit größerer Beteiligung umzusetzen. Das inhaltliche Konzept entsprach in den Grundzügen dem bereits geschilderten Set von sozialen Bestimmungsgrößen und abhängigen Performance-Indikatoren.

Schwieriger erwies sich die Notwendigkeit, ein organisatorisches Konzept ohne die Autorität einer zentralen Koordination durch die Europäische Gemeinschaft zu entwickeln. In direkter Absprache zwischen den nationalen Erhebungsinstitutionen, die sich sehr unterschiedlich aus Regierungs- oder Nicht-Regierungsinstitutionen rekrutierten, wurde eine **Projektphilosophie** entwickelt, die sich nicht nur als erstaunlich tragfähig erwies, sondern auch dem Gemeinschaftsgeist der Europäischen Union entspricht. Das Projekt „EURO STUDENT“ wurde als Gemeinschaftsaktion (joint action) erklärt, d.h. alle Datenkonventionen wurden gemeinsam entwickelt und vereinbart und als verbindlich erklärt. Entwicklungskosten sollten dadurch reduziert werden, dass Kerndaten als **Beiprodukt** bereits bestehender nationaler Erhebungen entstehen sollten. Ohnehin bestand Einvernehmen darüber, dass die Weiterentwicklung der nationalen Erhebungen bzw. der Anstoß zu solchen nationalen Sozialerhebungen das oberste Ziel sein sollten. In erster Linie sollten nationale Erfordernisse erfüllt werden, erst in zweiter Linie sollten die Erhebungen Rückgrat für den EURO STUDENT-Report bilden.

Jedem Mitgliedsland stand es frei, sich an der Erhebung zu beteiligen, solange die gemeinsam vereinbarten Datenkonventionen akzeptiert wurden. **Im offenen Club-System** fanden sich bei der ersten Erhebung des EURO STUDENT 2000 neun Mitgliedsländer zusammen. Die nächste Runde ist für 2003/2004 geplant; sie steht offen für weitere Mitgliedsländer.

Als wichtigste Vereinbarung der Projektphilosophie erwiesen sich die **gemeinsamen Ausgabeformate** für die Präsentation der Daten und Indikatoren. In den Abstimmungsgesprächen hatte es sich als völlig unrealistisch erwiesen, Datenerhebungen nach völlig identischen Datenmerkmalen durchzuführen. Dafür waren die Ausprägungen sozialer Merkmale in den einzelnen Mitgliedsländern viel zu unterschiedlich und Beschreibungssysteme für soziale Sachverhalte (wie akademische Abschlüsse,

berufliche Klassifikation der Eltern oder Finanzierungsquellen) bereits fest etabliert. Gemeinsame Nenner der Beschreibungen wurden dadurch gewonnen, dass nur vergleichbare Ausschnitte der Sozialstruktur oder aber Aggregationen auf höherer Ebene gewählt wurden. Auf diesem Wege konnte unter Wahrung nationaler Eigenheiten der Statistik vergleichbare Schlüsselzahlen für die wichtigsten Phänomene der sozialen Dimension geliefert werden.

Es wurde vereinbart, die Kerndaten zum einen in „**Nationalen Profilen**“ darzustellen. Diese nationalen Profile sind vergleichbar aufgebaut und erlauben den differenzierteren Vergleich bestimmter Aspekte, allerdings unter Verwendung der nationalen Nomenklatur. Jede themenorientierte Ergebnisdarstellung im nationalen Profil musste zu einem Indikator verdichtet werden. Diese Indikatoren wurden durch eine kleine zentrale Koordinationsstelle zusammengeführt und in einer „**Synopsis of Indicators**“ gegenüber gestellt.

Die Beiprodukt-Maxime erwies sich nicht nur als pragmatischer und kostengünstiger Schritt einer Mitnutzung bereits bestehender nationalen Statistiken, sondern auch als wichtige Voraussetzung zur Erweiterung des Kreises der teilnehmenden Staaten. Diejenigen Mitgliedsländer, die bisher noch keine eigene nationale Sozialerhebung organisiert hatten, orientierten sich in einem ersten Schritt an den Kerndaten des EURO STUDENT-Reports und beschränkten sich in der Erhebung auf die Erfassung dieser Kerndaten. Andere Mitgliedsländer, die eine wesentlich weitere Auffassung von der sozialen Dimension hatten, erweiterten ihre nationale Erhebung um entsprechende nationale Sachverhalte.

EURO STUDENT 2000 wurde getragen von den Beiträgen der folgenden Länder:

- Österreich
- Belgien (Flandern)
- Belgien (Wallonien)
- Finnland
- Frankreich
- Deutschland
- Irland
- Italien
- Niederlande

Folgende Nationalberichte werden in Zukunft als fortlaufende Berichtssysteme zur sozialen Dimension weitergeführt: Sie bilden ein Monitor-System zur sozialen Lage:

| | |
|--------------|--|
| Österreich: | Materialien zur sozialen Lage der Studierenden (MinESC) |
| Finnland: | Opiskelijatutkimus 2000 (OTUS) |
| Frankreich: | Enquête OVE 2000 |
| Deutschland: | 16. Sozialerhebung (DSW(HIS)) |
| Irland: | Euro Student Survey 2000 – Irish Report |
| Italien: | Euro Student 2000. Terza imagine sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani (RUI) |
| Niederlande: | Studentenmonitor 2000 (MinECS) |

Der EURO STUDENT-Report lieferte zu den einzelnen Themenbereichen ungefähr 900 Ergebnistabellen. Ungefähr 85% der vereinbarten Ergebnisformate konnten von den einzelnen Mitgliedsländern beliefert werden. Dadurch ist eine weitgehende Deckung der Themenbereiche erreicht. Die Daten der nationalen Profile sind auf einer navigierbaren (thematisch und nach Ländern) CD-ROM gebrannt. Nur der Indikatorenvergleich von 68 Indikatoren zur sozialen Lage der Studierenden ist in Druckform erschienen.

Vor allem die kostengünstige Veröffentlichungsform der CD unterstützt den intendierten Ansatz zur **Nutzung** des Reports. Die Synopsis der Indikatoren soll nur die Grundunterschiede der sozialen Strukturen ausweisen. Die Frage nach den Gründen für Abweichungen zwischen einzelnen Mitgliedsländern können nur aus den Referenzsystemen der nationalen Profile beantwortet werden. Erst unter Beachtung der jeweiligen nationalen statistischen Verteilung können Unterschiede der Indikatorwerte zutreffend interpretiert werden.

Dieses Referenzsystem ist umso wichtiger, weil der gesamte EURO STUDENT-Report so angelegt ist, dass der Nutzer die Datenbasis problemorientiert unabhängig vom Verfasser nutzen kann. Auch diese Nutzungsperspektiven gehören zur Philosophie des EURO STUDENT-Reports.

Wenn im Folgenden eine exemplarische Darstellung von ausgewählten Ergebnissen erfolgt, so soll es eher die Möglichkeit der individuellen, problemorientierten Datenre-

cherche veranschaulichen und weniger die richtige Sicht bestimmter Ergebnisse belegen. Am Beispiel des Indikators „Finanzierungsstruktur“ sollen Unterschiede in der ökonomischen Situation von Studierenden vorgeführt werden, am Beispiel des Indikators „soziale Zusammensetzung der Studentenschaft“ Wirkungen der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung und am Beispiel des Indikators „internationale Mobilität“ die Abhängigkeit der Mobilität von Fachkulturen, sozialer Herkunft und Finanzierungsstrukturen.

5. Beispiele für eine referentielle Informationsnutzung des EURO STUDENT

5.1 Indikatoren zur Finanzierungsstruktur

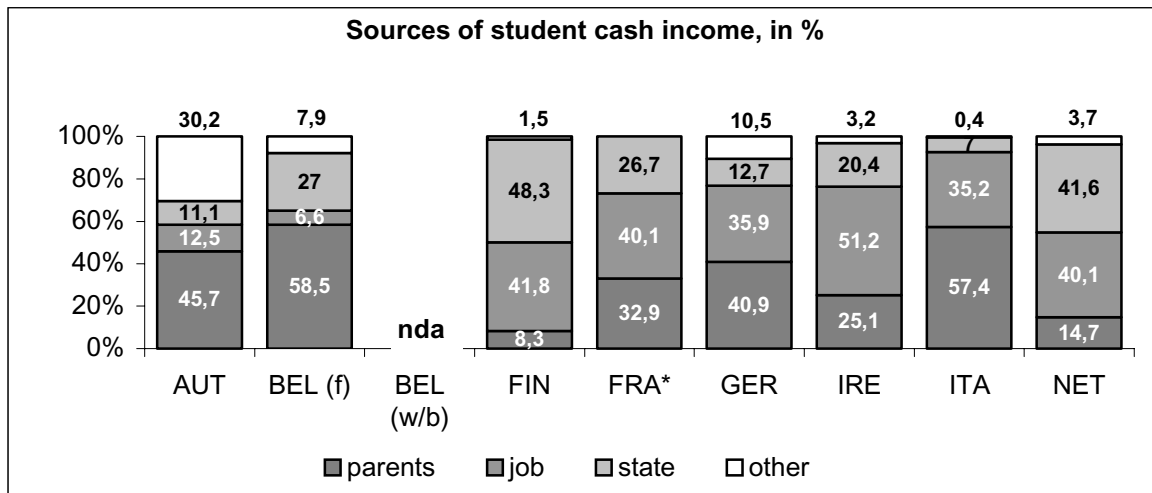
Unterschiede in der Finanzierungsstruktur von Studierenden lassen sich am besten ablesen am Indikator „Höhe des monatlichen Einkommens der Studierenden“. Drei Hauptquellen bestimmen ein studentisches Budget in allen betrachteten Ländern:

- elterliche Zuwendung
- persönlicher Verdienst
- staatliche Förderung

Wie der Ausschnitt aus Abbildung 22 der „Synopsis of Indicators“ zeigt, unterscheiden sich die Länder deutlich in der Bedeutung der einzelnen Quellen. Zum Beispiel tragen in Italien die Eltern die Hauptlast der Studienfinanzierung (57%), während sie in Finnland nur mit etwas mehr als 8% am Gesamtbudget beteiligt sind. Die anderen Länder bewegen sich zwischen diesen beiden Extremen. Komplementär bzw. subsidiär zu den jeweiligen Anteilen der Elternzuwendungen ist in den erwähnten Ländern die staatliche Ausbildungsförderung ausgebaut. Die höchsten Staatsanteile am studentischen Budget finden sich wiederum in Finnland und die niedrigsten in Italien.

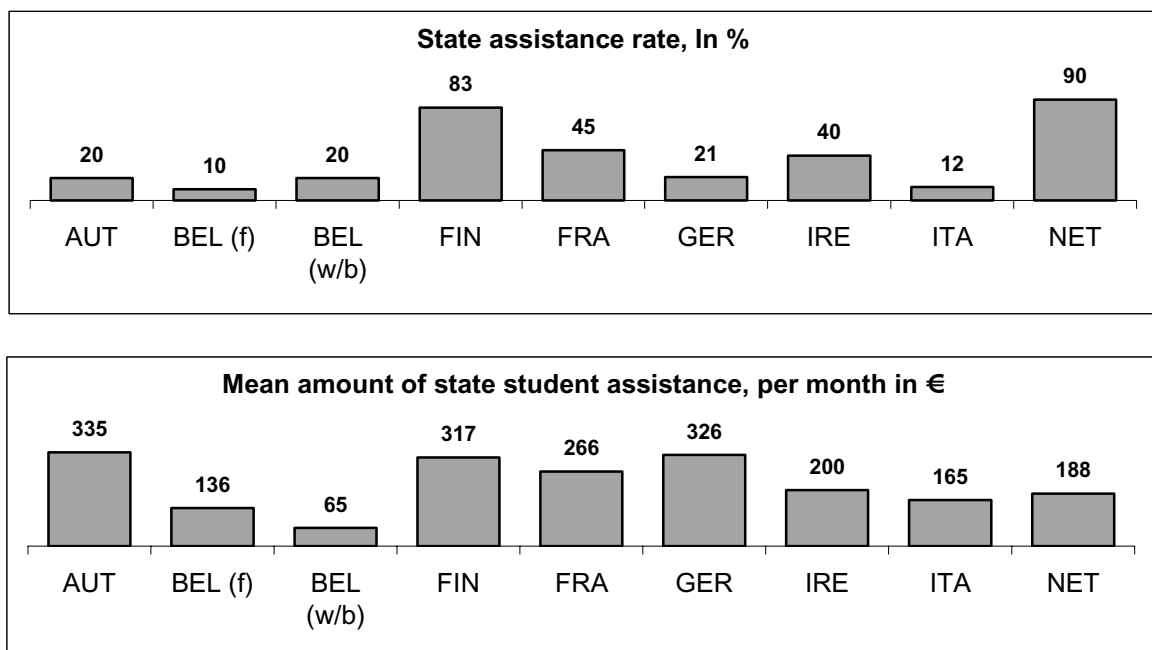
Elterliche und staatliche Finanzierung bilden in allen Mitgliedsstaaten unabhängig vom subsidiären Verhältnis beider Quellen den Hauptsockel der Studienfinanzierung. Allerdings reicht dieser Sockel der Studienfinanzierung durch Staat und Familie nicht mehr aus, um das Studium zu finanzieren. In fast allen Ländern ist inzwischen der studentische Job zur dritten Säule der Studienfinanzierung geworden.

Abb. 22: Sources of student income - Students maintaining their own household



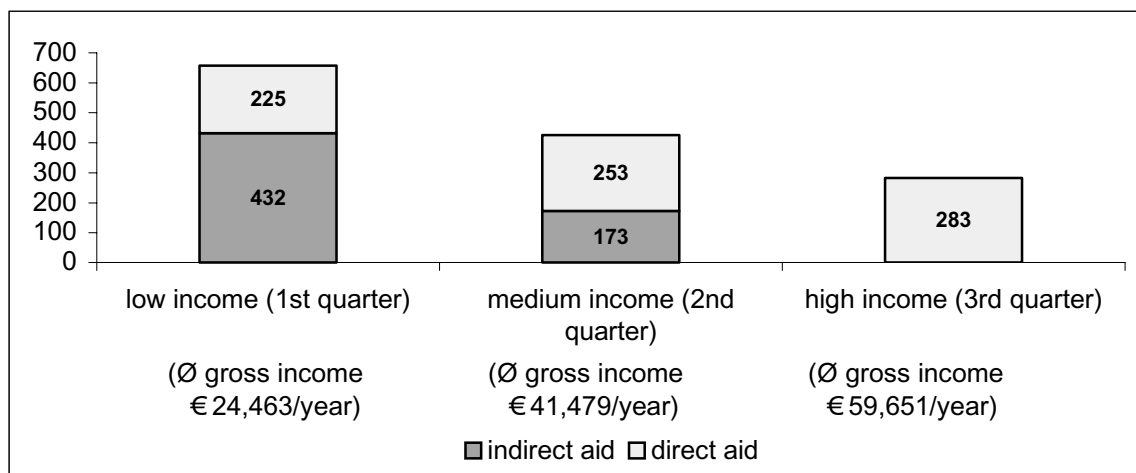
Ergänzende Abbildungen der „Synopsis of Indicators“ erlauben eine weitergehende Analyse der Bedeutung der einzelnen Quellen. Abbildung 23 veranschaulicht beispielsweise staatliche finanzielle Förderungen für Studierende nach dem Verbreitungsgrad unter Studierenden und nach der Höhe des Förderungsbetrages. Während die Spannweite der monatlichen Zuschüsse mit Beträgen von durchschnittlich 250 € zwischen den Mitgliedsstaaten gering ist, ergeben sich beträchtliche Unterschiede im Grad der Verbreitung. In Finnland und Holland kommen fast alle Studierenden in den Genuss von staatlicher Förderung, in Deutschland oder auch Italien liegen die Anteile hingegen unter 20%.

Abb. 23: State assistance for all students



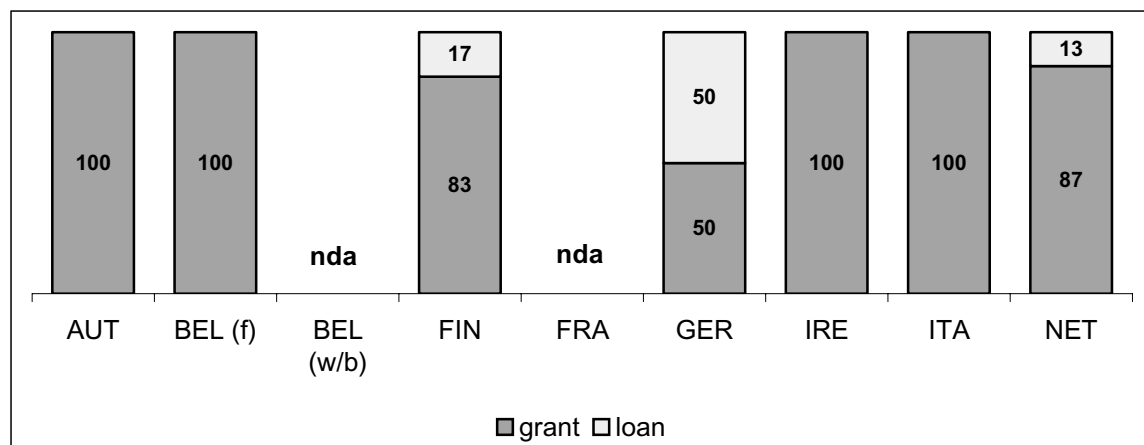
Wie wichtig es ist, die differenzierten Statistiken der „National Profiles“ als Referenzdaten heranzuziehen, wird deutlich am Beispiel der Anteilswerte für staatliche Ausbildungsförderung. In Deutschland werden z.B. neben der direkten staatlichen Ausbildungsförderung an die Studierenden indirekte staatliche Transfers an die Eltern geleistet. Wie Bild GER 20 des National Profile: Germany ausweist, erhalten alle Eltern von Studierenden – unabhängig von der Höhe des Einkommens – diese indirekten Transfers. Wird diese Leistung mitgezählt, so käme man in Deutschland auf einen Verbreitungsgrad staatlicher Förderung von 100%.

Abb. GER 20: Public transfers to families with children in higher education



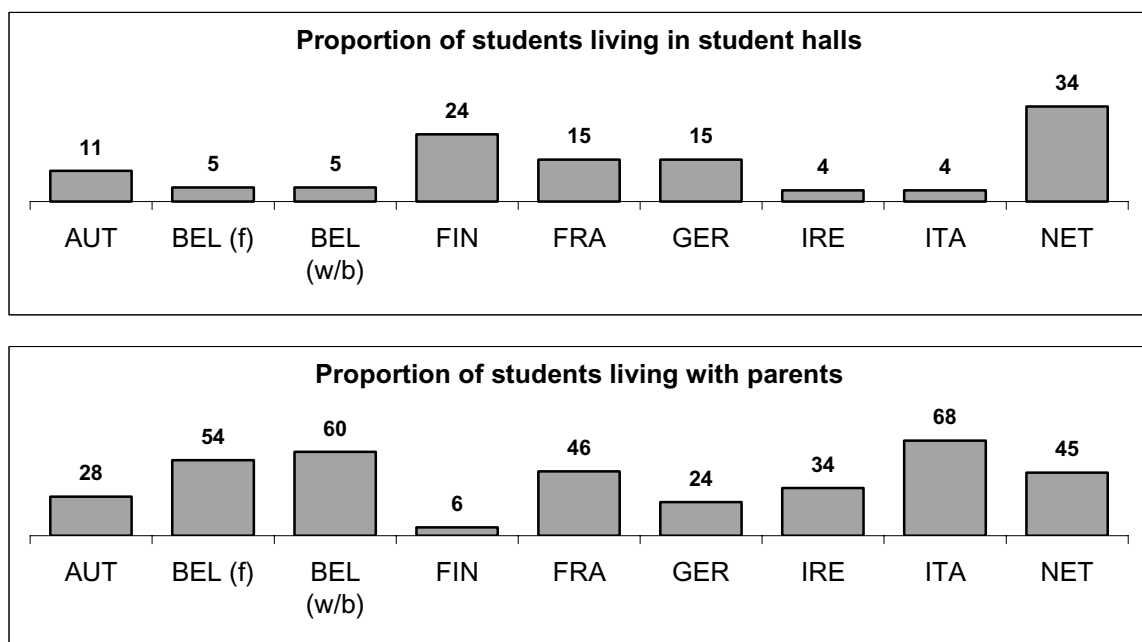
In ähnlicher Weise ist der Indikator für staatliche Förderung dahingehend zu beleuchten, ob die staatliche Förderung in Form von Zuschüssen oder Darlehen erfolgt. Auch hier lassen sich unterschiedlichste Mischungsverhältnisse und Finanzierungsmodelle beobachten.

Abb. 25: State assistance - Grants and loans



Bei der Analyse der Finanzierungsstruktur empfiehlt es sich, neben den rein monetären Indikatoren auch andere Sachverhalte zu beachten. So lässt sich anhand der Wohnform feststellen, dass z.B. in Italien die starke Belastung der Eltern nur dadurch getragen werden kann, dass studierende Kinder in aller Regel im Elternhaus leben. Diese Form der Subsistenzwirtschaft hat nicht nur Auswirkungen auf den Grad der persönlichen Unabhängigkeit, sondern z.B. auch auf die Möglichkeit, an internationaler Mobilität teilzunehmen. Diese Form der unbaren Finanzierung des Studiums ist nicht portabel und bindet den Studierenden an den Wohnort der Eltern.

Abb. 16: Student type of residence



In ähnlicher Weise verhält es sich auch mit der Finanzierungsquelle aus Erwerbstätigkeit. Auch diese nicht unwichtige Einnahmequelle der Studierenden ist nicht mitnehmbar und insofern eine Mobilitätsbarriere für Studierende mit hoher Erwerbsbelastung.

Aus den Beispielen wird deutlich, dass die Indikatoren nicht nur aufschlussreich zur Beschreibung eines bestimmten Sachverhaltes der sozialen Lage (Finanzierung) sind, sondern in der Verknüpfung mit anderen Sozialindikatoren wechselseitige Abhängigkeiten mit anderen Bereichen der sozialen Lage, aber auch mit dem Studium aufdecken, die bei Maßnahmen zur Förderung des europäischen Bildungsraums zu beachten sind.

5.2 Indikatoren zur sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft

Der wichtigste Indikator für die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft ist die soziale Herkunft der Studierenden. Sie lässt sich mit Hilfe verschiedener Merkmale bestimmen:

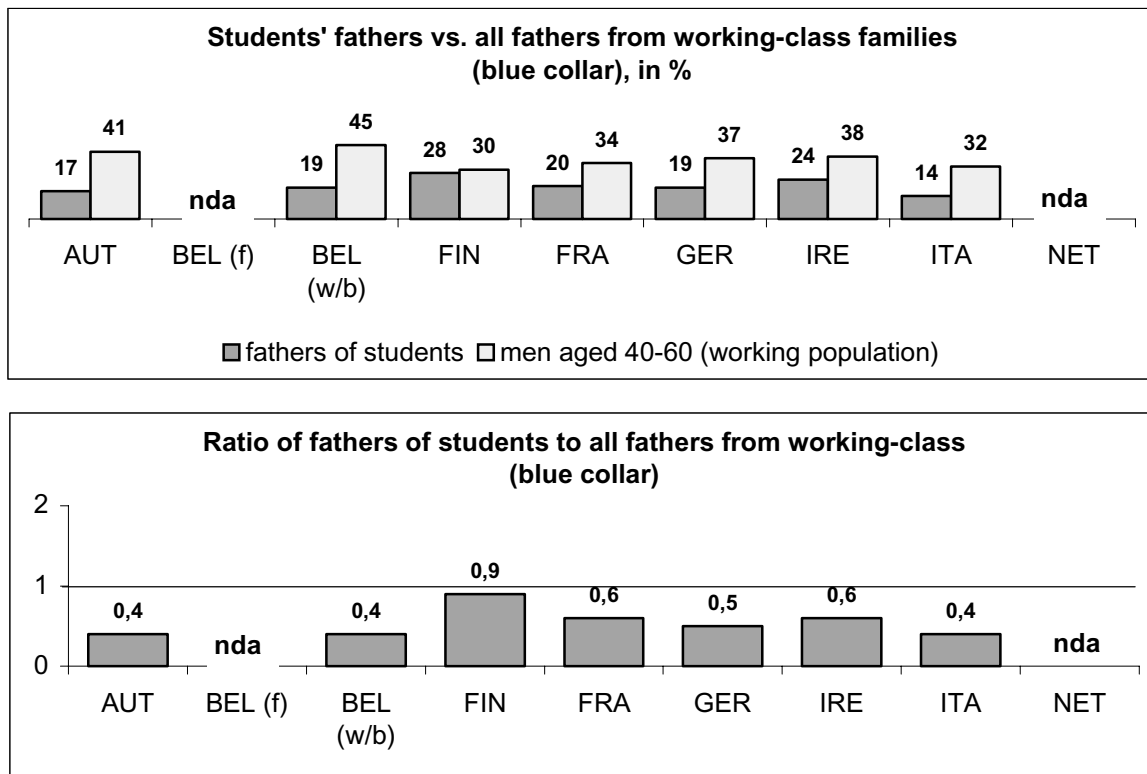
- Bildungsstand der Eltern,
- beruflichen Status der Eltern,
- Einkommen der Eltern.

Alle drei Variablen werden im EURO STUDENT-Report kontrolliert. Bezieht man sich z.B. auf den beruflichen Status der Eltern, so lässt sich besonders am Anteil der Studierenden aus Arbeiterfamilien die Frage der sozialen Gerechtigkeit beim Bildungszugang beleuchten. Der entsprechende Anteil variiert sehr stark von Land zu Land. In Finnland und Irland machen Studierende dieser sozialen Herkunft fast ein Viertel der Studentenschaft aus und bestimmen dadurch zu einem weit größeren Anteil die Zusammensetzung der Studentenschaft als in allen anderen europäischen Ländern, wo die entsprechenden Werte auf Werte von einem Fünftel oder noch weniger herabsinken.

Allerdings ist zu beachten, dass größere Anteile der Arbeiterkinder in der Studentenschaft dadurch bedingt sein können, dass in den entsprechenden Ländern der jeweilige Anteil der Arbeiterschaft in der Bevölkerung entsprechend größer ist. Insofern sind für die Bewertung auch die Anteile der entsprechenden Klasse in der Bevölkerung heranzuziehen. Aus dem Verhältnis beider Säulen lässt sich erst der Grad der Über- oder Unterrepräsentation feststellen. Der Verhältnis-Indikator der Abbildung 13 der „Synopsis of Indicators“, der den Anteil der Arbeiterkinder in der Studentenschaft ins Verhältnis zum Anteil der Arbeiter in der Bevölkerung setzt, ist daher wesentlich aufschlussreicher für die Frage der sozialen Bildungsbeteiligung. Bei einem Erwartungswert von 1,0 wäre eine dem Anteil in der Bevölkerung entsprechende Repräsentation erreicht. In allen beobachteten europäischen Mitgliedsländern liegen die Werte aber unter 1,0.

Die Abstände von dieser Zielmarke sind allerdings sehr unterschiedlich. Nur Finnland nähert sich dem Ziel einer gerechten Repräsentation, alle anderen Länder sind noch weit von dieser Zielmarke entfernt.

Abb. 13: Students' social background - Occupational status of students' father

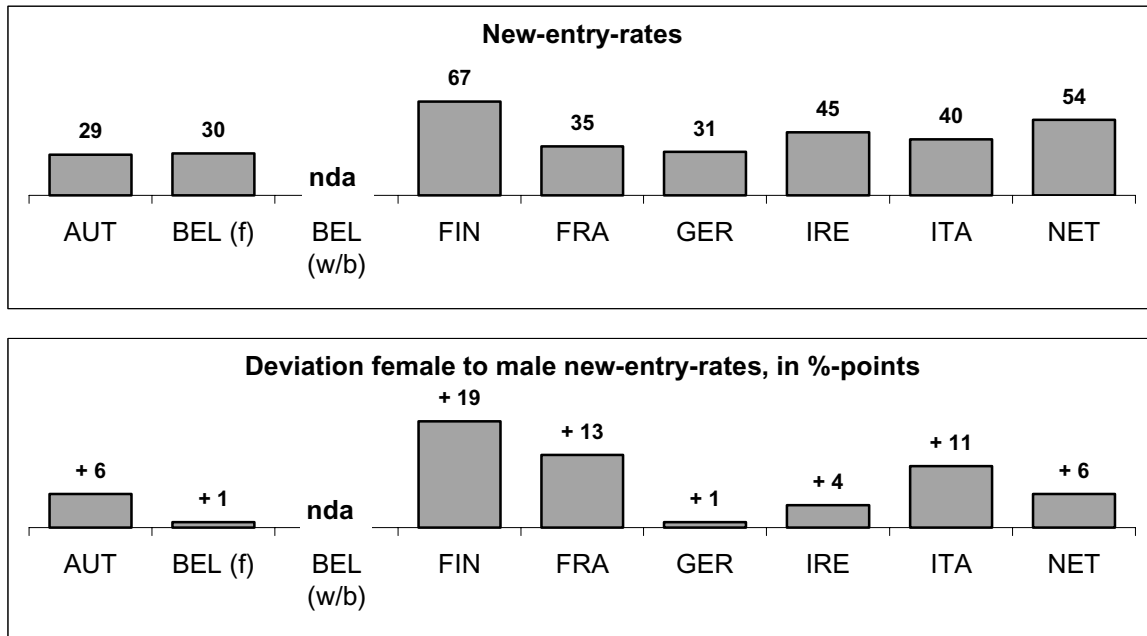


Die jeweils für die einzelnen Länder festgestellten Ungleichheiten in der sozialen Bildungsbeteiligung lassen sich nicht nur am beruflichen Status der Eltern bzw. am Indikator „Arbeiterkind“ ablesen, sondern wiederholen sich in ähnlicher Weise, wenn andere Sozialindikatoren wie Bildungsherkunft und Einkommen der Eltern zugrunde gelegt werden.

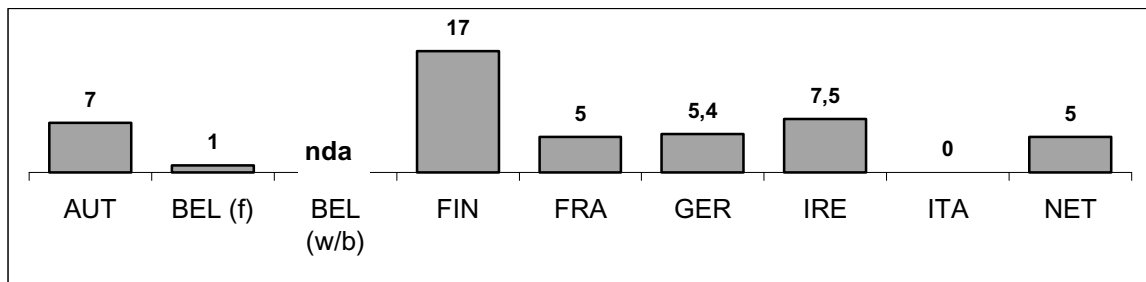
Wichtiger erscheint daher die Frage, auf welche Umstände diese soziale Ungleichheit zurückgeführt werden können. Der EURO STUDENT-Report kann nur einen Teil der möglichen Erklärung liefern, da soziale Selektion nicht nur beim Zugang zur Hochschule erfolgt, sondern auch bereits früher im schulischen Verlauf. Wirkungen schulischer Diskriminierung sind eher im PISA-Report zu finden als im EURO STUDENT-Report. Dennoch ist es notwendig, die Frage nach der Parität beim Zugang zur Hochschule genauer zu analysieren. So lässt sich die Annahme, dass mit einer allgemeinen Erhöhung der Bildungsbeteiligung auch eine größere Parität für benachteiligte Gruppen erreicht wird anhand der allgemeinen Beteiligungsquoten beim Zugang zu höherer Bildung überprüfen (Abbildung 11, Synopsis of Indicators). Für einige Länder lässt sich dieser Zusammenhang durchaus nachweisen (z.B. für Finnland, Frankreich, Deutschland). Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht durchgehend.

Zum Teil finden sich auch in Ländern mit überdurchschnittlich hohen allgemeinen Beteiligungswerten nur unterrepräsentierte Anteile für benachteiligte Gruppen.

Abb. 11: Participation in higher education



Die Suche nach solchen Abhängigkeiten ist natürlich nicht nur von wissenschaftlichem, sondern auch von sozial-politisch praktischem Interesse. Durch diese Hinweise lassen sich Einflussmöglichkeiten und Hebel finden, um die soziale Beteiligung beim Hochschulzugang ausgeglichener zu gestalten. Es lohnt sich daher, nach weiteren Abhängigkeiten zwischen den Indikatoren zu suchen. So können die Daten der Abbildung 4 der „Synopsis of Indicators“, in der die Häufigkeit nicht-traditioneller Zugangswege zur höheren Bildung erfasst wird, einen Hinweis darauf geben, ob für diese Gruppen nicht-traditionelle Zugangswege besser geeignet sind als die traditionellen Zugänge über das Gymnasium. Wie das positive Beispiel Finnlands zeigt, könnten nicht-traditionelle Zugangswege möglicherweise eine wirkungsvollere Hilfe darstellen, Jugendliche, die nicht über ausreichende schulische Abschlüsse verfügen, aber über beruflich erfolgreiche Bildungsbiographien verfügen, für die Aufnahme eines Studiums zu gewinnen.

Abb. 4: Non-traditional routes to higher education (in %)

5.3 Indikatoren zur internationalen Mobilität

Internationale Mobilität der Studierenden ist eines der Aktionsfelder, das direkt durch die Europäische Gemeinschaft gefördert wird. Mit ERASMUS als Bestandteil der SOKRATES-Programme haben inzwischen mehr als eine Mio. Studierende ein zeitweiliges Studium im Ausland durchgeführt. Die ERASMUS-Evaluationsstudien liefern ausgezeichnete statistische Informationen über diese europäische Programm-Mobilität. Wenn auch die akademischen Bildungserträge bei dieser Evaluation im Vordergrund stehen, werden durchaus auch soziale Rahmenbedingungen der Mobilität berührt.

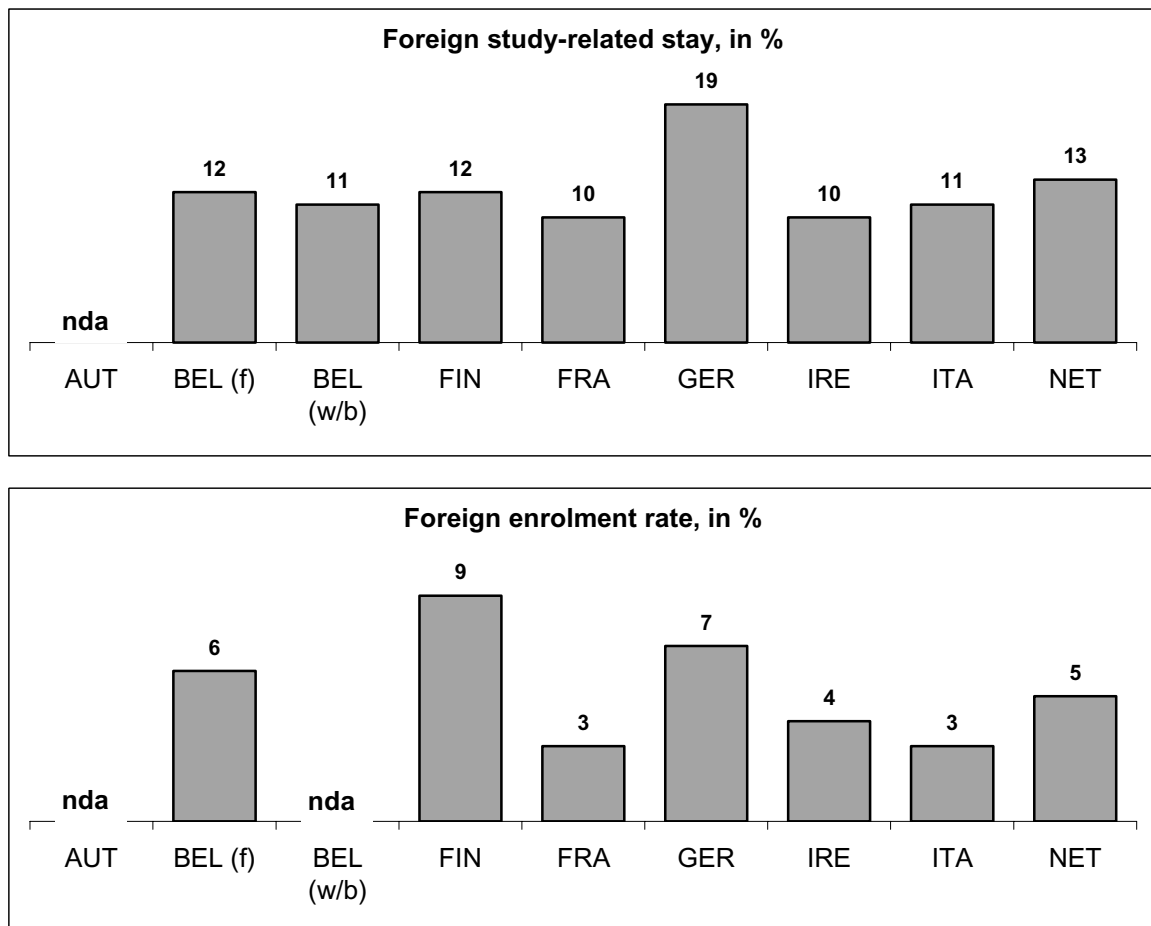
Aus zweierlei Gründen kann man sich allerdings nicht mit diesen ERASMUS-Statistiken zufrieden geben: Zum einen decken die Daten nur die Programm-Mobilität ab, und dort auch nur einen Teil. Zum anderen fehlen Referenzgrößen aus der Gesamtstudentenschaft, um zu beurteilen, ob die soziale Beteiligung an der Mobilität angemessen ist.

Der EURO STUDENT-Report kann mit seinen Indikatoren zur internationalen Mobilität diese Problematik voller abdecken und bewerten. Neben Programmstudenten werden „free movers“ erfasst, neben studienbezogenen Auslandsaufenthalten auch andere Auslandsaufenthalte, die mit dem Studium in Beziehung stehen wie z.B. Spracherwerb oder berufliche Internships. Darüber hinaus werden nicht nur die Auslandsaufenthalte während des Studiums besichtigt, sondern auch die Erfahrungen, die vor Aufnahme des Studiums und nach Beendigung des Studiums erfolgen. Da ein Großteil der erfassten Sozialdaten mit Mobilitätsdaten korreliert werden können, lassen sich in besonderer Weise soziale Bestimmungsgrößen herausarbeiten.

Abbildung 47 der „Synopsis of Indicators“ gibt ein Bild der Gesamtmobilität von Studierenden (Studium an einer Hochschule + sonstige studienbezogene Auslandsaufenthalte) wieder. Wenigstens jeder zehnte Studierende in den einzelnen Mitgliedsländern hat studienbezogene Auslandserfahrungen. Einen Spitzenwert zeigt Deutschland mit 19%.

Werden hingegen nur die zeitweiligen Aufenthalte zum Studium an einer ausländischen Hochschule gezählt, sieht die Rangfolge bei diesem Indikator etwas anders aus. Hier steht Finnland an der Spitze. Aus der Gegenüberstellung wird deutlich, dass eine hohe Quote für ausländische Studienerfahrungen nicht automatisch mit einer hohen Einschreibquote an ausländischen Universitäten verbunden ist. Während französische Studierende z.B. relativ häufig zu studienbezogenen Sprachkursen ins Ausland gehen, entscheiden sich relativ wenige für ein zeitweiliges Studium an einer Hochschule im Ausland. Umgekehrt ist die Situation in Finnland. Die finnischen Studierenden entscheiden sich mehrheitlich, wenn sie ins Ausland gehen, für ein Studium an einer ausländischen Universität.

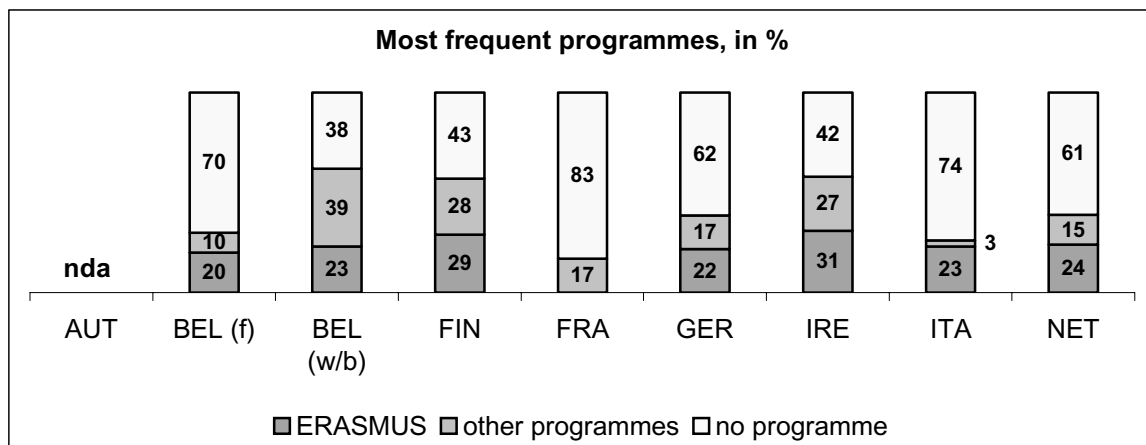
Abb. 47: International student mobility



Programm-Mobilität ist keineswegs die häufigste Form der Organisation eines Auslandsaufenthaltes. In zahlreichen europäischen Mitgliedsländern machen Free Movers zwei Drittel bis drei Viertel der gesamten internationalen Mobilität aus. ERASMUS und nationale Programmmaßnahmen sind nur in wenigen Ländern ein gleich wichtiger Motor wie die Eigeninitiative.

Der Vergleich dieser Indikatoren macht deutlich, dass die Wirkung von Mobilitätsprogrammen nicht überschätzt werden darf und dass auch die Initiative der Free Movers gleichermaßen Unterstützung bedarf. Bei der Zulassung und Wohnheimplätzen haben sie oft sogar unter den Präferenzen für Programmstudenten zu leiden.

Abb. 56: Study abroad programmes

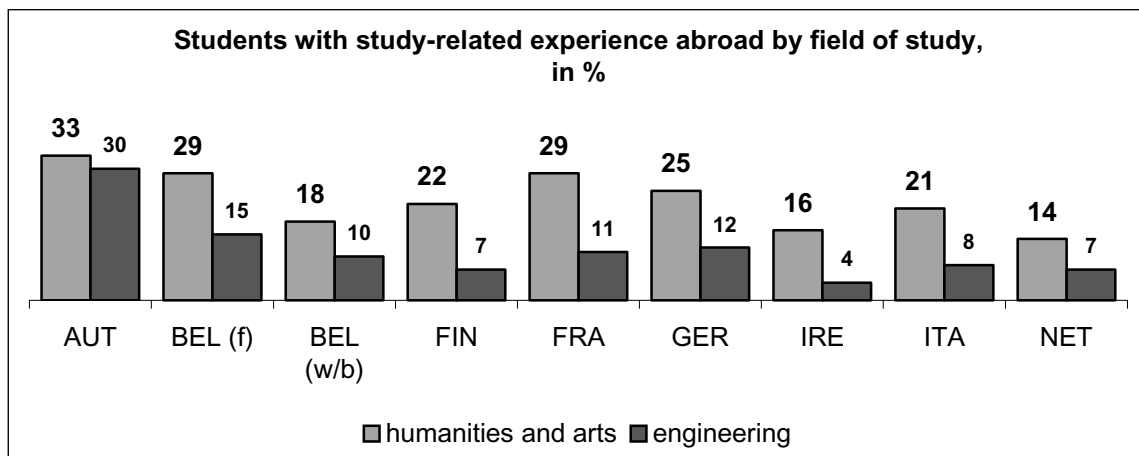


Die jeweilige Beteiligung an internationaler Mobilität der Studierenden ist abhängig von einer großen Zahl von Bestimmungsgrößen. Aus einer umfassende Regressionsanalyse mit den deutschen Daten könnte abgelesen werden, dass in Reihenfolge ihres Gewichts für ausländische Mobilität folgende Faktoren entscheidend sind für studentische Mobilität:

- Relevanz für das Studium (+)
- Fremdsprachenkompetenz (+)
- berufliche Relevanz (+)
- Leistungsorientiertheit in der Persönlichkeit (+)
- sozio-ökonomische Situation (+)
- organisatorische Hürden (-)
- Bindungen zuhause (-)

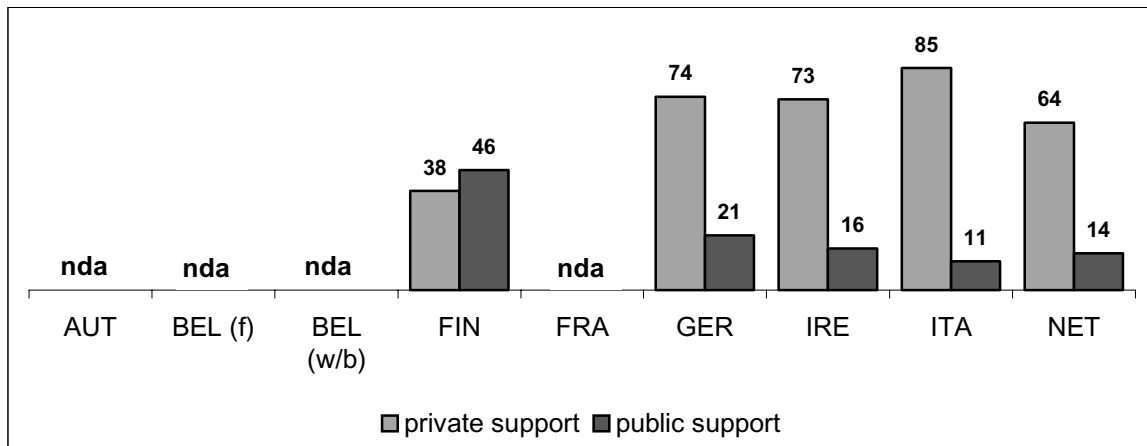
Diese Einflussgrößen variieren allerdings erheblich zwischen den Fachkulturen. Dies erklärt z.B., dass Studierende der Ingenieurwissenschaften in fast allen Ländern sich wesentlich weniger für ein Auslandsstudium entscheiden als ihre Kommilitonen in den Humanwissenschaften. Bei den Studierenden der technischen Wissenschaften sind die Sprachkompetenzen in der Regel nicht so gut ausgebildet, so dass sich hier besondere Barrieren auftun, die bei einer gezielten Mobilitätsförderung stärker beachtet werden müssten (Abbildung 51).

Abb. 51: International student mobility by field of study

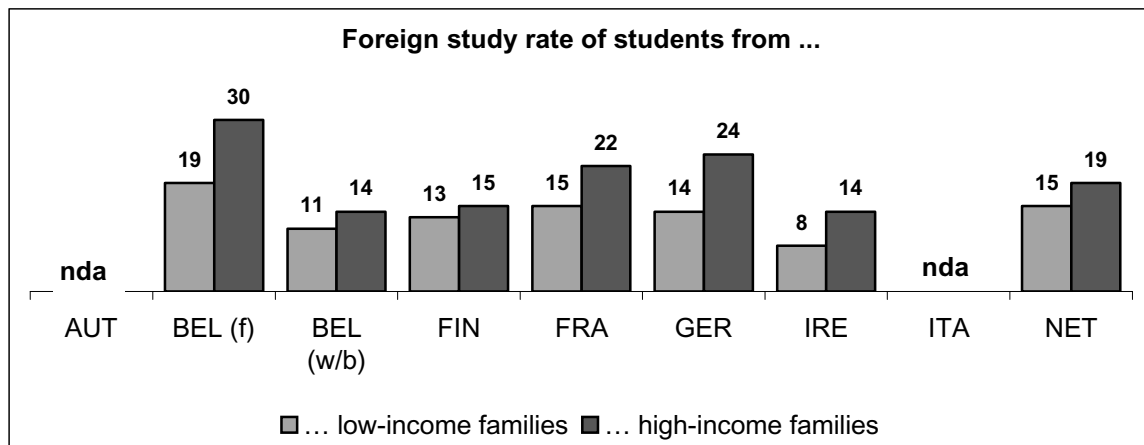


Unter der Fragestellung der sozialen Dimension interessiert nunmehr vor allem die Frage nach der sozialen Beteiligung an der internationalen Mobilität. Diese Frage lässt sich bisher nur durch den EURO STUDENT-Report verlässlich beantworten. Vergleicht man die Mobilitätsraten für Studierende aus Familien mit hohem Einkommen gegen Familien mit niedrigem Einkommen, so lässt sich für alle Mitgliedsländer durchweg eine etwas geringere Beteiligung Studierender aus einkommensschwachen Familien feststellen. Allerdings sind die Unterschiede nicht so stark ausgeprägt, wie vielleicht erwartet. Wie sich aus der Regressionsanalysen bereits andeutete, spielt die sozio-ökonomische Situation nicht die allein entscheidende Rolle für internationale Mobilität.

Die Ungleichheiten bei der Beteiligung an internationaler Mobilität ist dort am größten, wo die Eltern die Hauptlast der Finanzierung tragen und dort am niedrigsten, wo die direkte staatliche Förderung der Studierenden am weitesten ausgebaut ist und diese auch – wie im Fall von Finnland – so gestaltet ist, dass die staatlichen Fördermittel mit ins Ausland genommen werden können, mit anderen Worten, dass die nationale staatliche Förderung portabel ist (vgl. Abbildung 54 mit Abbildung 53).

Abb. 53: Sources of finance for study-related activities abroad* (in %)

* "private", "public", or "not clearly specified"; without 'other'

Abb. 54: Study-related stay abroad by parental income (in %)

Angesichts der begrenzten Reichweite von ERASMUS-Stipendien, die auch nur einen Teil der finanziellen Mehrkosten eines Auslandsaufenthaltes abdecken, ist eine förderliche nationale Regelung der Studienfinanzierung von entscheidender Bedeutung für die Steigerung der sozialen und internationalen Mobilität. Es wäre von grundlegender Bedeutung, wenn sich die Mitgliedsländer daraufhin verständigen könnten, dass gemeinsame finanzielle Grundstrukturen angestrebt werden, die darauf hinauslaufen, dass die Studienfinanzierung möglichst elternunabhängig erfolgt, einen existenzsichernden Finanzierungssockel bietet und diese Förderung portabel ist. Außerdem sollten die Studierenden direkt in den Genuss dieser staatlichen Grundförderung kommen, d.h. indirekte Formen – sei es über Eltern als Durchlaufstationen oder in Form von Steuervergünstigungen – sind eher zu vermeiden und in Form pauschalierter Direkttransfers an die Studierenden zu leiten. Das Prinzip einer direkten staatlichen Grundsicherung der höheren Ausbildung sollte möglichst für alle nationalen Systeme gelten. Für internationale und gesellschaftliche Mobilität wird dadurch mehr

geleistet, als jede Einzelfördermaßnahme leisten kann, so wichtig sie auch sind. Die Europäische Gemeinschaft könnte sich darauf konzentrieren, spezifische Mehrkosten der ausländischen Universitäten abzudecken oder aber organisatorische Transaktionskosten zu tragen.

Das Prinzip einer direkten Grundversorgung ist offen für unterschiedliche Formen der Gewährleistung oder Rückzahlung. Diese Fragen (Verhältnis von Darlehen und Zuschüssen; Rückzahlung über Akademikersteuer etc.) sollten im nationalen Kontext entschieden werden. Aber auch für diese Diskussion sollten Prinzipien auf europäischer Ebene entwickelt werden, die von der Zielsetzung geleitet sein sollten, Parität beim Zugang zu den Hochschulen zu fördern.

Mit dem Hinweis auf eine Kernfrage der sozialen Dimension im europäischen Kontext ist die Hoffnung verbunden, dass die Fragen der sozialen Dimension in ihrem Kern erkannt werden und im Bologna-Prozess mit gleicher Dynamik verfolgt werden wie die anderen wesentlichen Ziele.



Impressum:

Herausgeber: HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH,
Goseriade 9, 30159 Hannover
Tel.: 0511 / 1220-0, Fax: 0511 / 1220-250
E-Mail: ederleh@his.de

ISSN 1611-1966

Verantwortlich: Dr. Jürgen Ederleh

Redaktion: Barbara Borm

Erscheinungsweise: 8 x jährlich

"Gemäß § 33 BDSG weisen wir jene Empfänger der HIS-Kurzinformationen, denen diese zugesandt werden, darauf hin, dass wir ihren Namen und ihre Anschrift ausschließlich zum Zweck der Erstellung des Adressaufklebers für den postalischen Versand maschinell gespeichert haben."

