

Kupfer, Antonia

Differenzierungspolitik im englischen und deutschen Hochschulbereich. Eine argumentative Einschätzung aus sozialer Ungleichheitsperspektive

Tertium comparationis 15 (2009) 1, S. 21-40



Quellenangabe/ Reference:

Kupfer, Antonia: Differenzierungspolitik im englischen und deutschen Hochschulbereich. Eine argumentative Einschätzung aus sozialer Ungleichheitsperspektive - In: *Tertium comparationis* 15 (2009) 1, S. 21-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244248 - DOI: 10.25656/01:24424

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244248>

<https://doi.org/10.25656/01:24424>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Differenzierungspolitik im englischen und deutschen Hochschulbereich. Eine argumentative Einschätzung aus sozialer Ungleichheitsperspektive

Antonia Kupfer

Johannes Kepler Universität Linz

Abstract

The object of this study was to analyse the current policies of differentiation in higher education in England and Germany in regard to their consequences for social inequalities. The method consists in a theoretical argumentation based on four basic theoretical conceptions of social inequality in education. The results indicate that the differentiation policies tend to reduce equal opportunity by enforcing social, cultural and economic inequality. This study's conclusion points to further socio-political ramifications of differentiation policy in higher education, such as the increasing significance of secondary education for social stratification, and marketization as a new mode of social stratification in higher education.

Einleitung

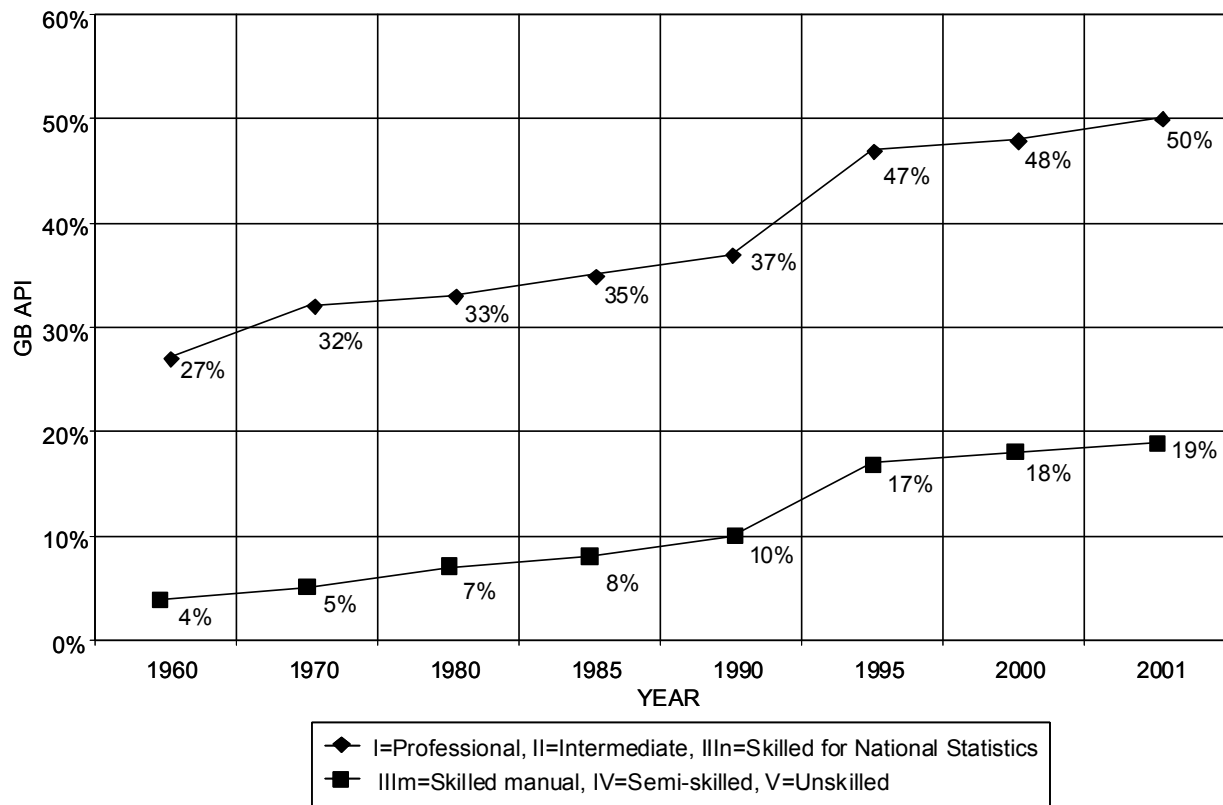
Dieser Beitrag behandelt aktuelle Differenzierungspolitik im Hochschulsystem in England und Deutschland im Hinblick auf ihre soziale Ungleichheitswirkung für Studierende und Lehrende. Soziale Ungleichheit liegt vor, „wenn bestimmte soziale Differenzierungen es mit sich bringen, dass einzelne Individuen oder Gruppen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt sind“ (Kreckel, 1992, S. 16–17). Aufgrund der Beschränkung des Umfangs dieses Beitrags diskutiere ich Fragen der sozialen Ungleichheit ausschließlich in Bezug auf die soziale Herkunft der Studierenden und Lehrenden und lasse andere Unterschiede, wie die nach Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit, – trotz zunehmender Dringlichkeit – beiseite.

Institutionelle Differenzierung im Hochschulsystem setzte mit der Expansion des Hochschulsektors ein, die in England in einem ersten Schub zwischen 1963 und 1970 stattfand (Ross, 2006), während die Expansion in Deutschland im Wesentlichen zu

Beginn bis Mitte der 1970er Jahre einsetzte (Teichler, 2005). Während der Hochschul-expansion wandelten sich die Hochschulen von elitären Bildungseinrichtungen zu Massenbildungseinrichtungen. England und Deutschland wurden für diese Untersuchung ausgewählt, weil sie sich einerseits in ihren hochschulpolitischen Traditionen stark unterscheiden und andererseits durch übereinstimmende Politik ähneln. Damit lassen sich beide Länder vergleichen. Die Politik der Differenzierung bestand in erster Linie in der Gründung neuer Einrichtungen – die *polytechnics* in England und die Fachhochschulen in Deutschland –, die auf die praktische Ausbildung zur Beschäftigungsbefähigung ihrer Absolvent/innen zielten. Damit wurde das vormals in beiden Ländern etablierte einheitliche Hochschulsystem, das aus einer Art von Institutionen, nämlich Grundlagen forschungsorientierten Universitäten, bestand, in ein binäres System aus zwei parallel existierenden Arten von Hochschulen, den traditionellen Universitäten, die fortbestehen, und den neu gegründeten *polytechnics* und Fachhochschulen, verwandelt (Arum, Gamoran & Shavit, 2007, S. 5). In der Debatte um soziale Stratifizierung im Hochschulbereich gibt es zwei markante Positionen hinsichtlich der Einschätzung der Chancengleichheit durch Hochschulexpansion: Einerseits wird die Einführung der neuen berufsbildenden Hochschulen als ein Beitrag zur Hierarchisierung der zwei Arten von Hochschulen gesehen, in der berufsbildende Einrichtungen unterhalb der traditionellen Universitäten angesehen werden und ihre Einrichtung zur Ablenkung Studierender unterer sozialer Herkunft führt (Brint & Karabel, 1989). Auf der anderen Seite wird die Gefahr der Ablenkung Studierender unterer sozialer Herkunft auf berufsbildende *polytechnics* und Fachhochschulen zwar auch eingeräumt, aber als vergleichsweise klein eingeschätzt und die Vielfalt an unterschiedlichen Einrichtungen als Chance für traditionell benachteiligte Schichten angesehen (Arum et al., 2007).

Für England haben Egerton und Halsey (1993) drei Hochschul-Kohorten zwischen Mitte der 1950er und Mitte der 1980er untersucht und festgestellt: „despite absolute increases, the service class has maintained its relative advantage in entry to both universities and polytechnics“ (S. 187). Laut des *Office for National Statistics* steigt sowohl die Partizipation höherer Schichten als auch die Partizipation unterer Schichten im tertiären Bildungsbereich, wobei sich der Abstand zwischen höheren und unteren Schichten vergrößert hat (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Higher Education (HE) Participation Rates by Social Class Groups 1960 to 2001



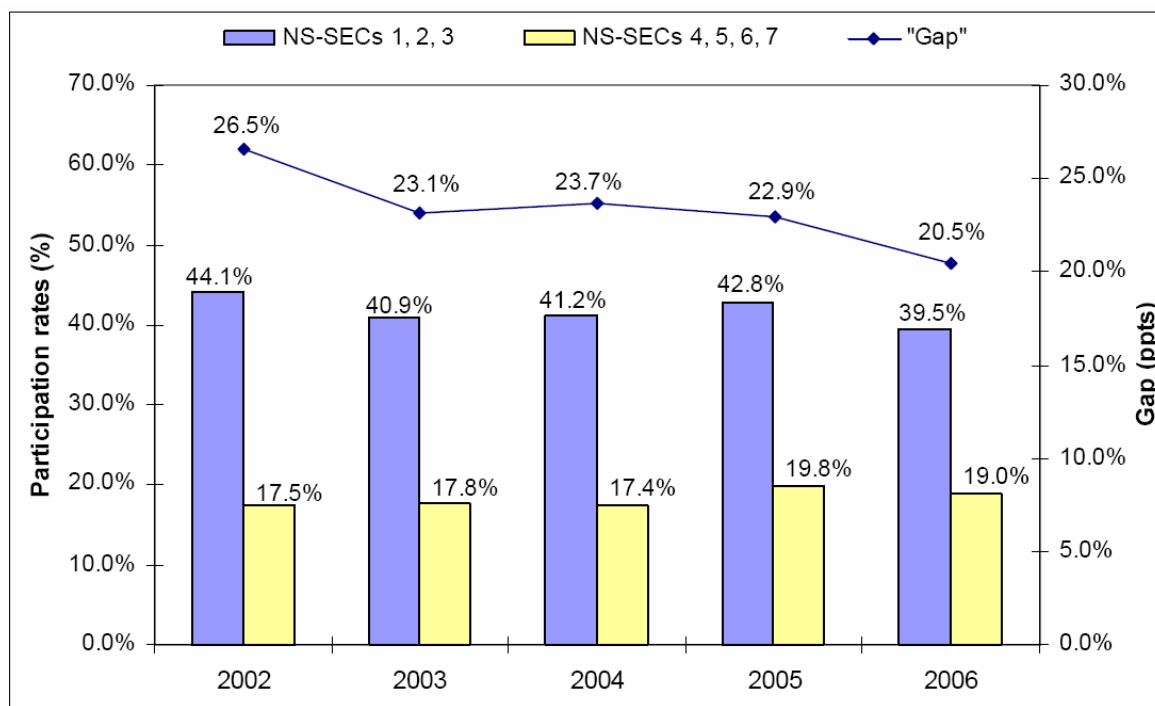
Quelle: Office for National Statistics UK (Daten zugeschickt auf Anfrage).

Mittlerweile wird die erwerbstätige Bevölkerung in sieben Schichten in der nationalen Statistik eingeteilt. Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass in den letzten Jahren die Differenz zwischen höheren und unteren Schichten in der Partizipation im tertiären Bildungssektor abgenommen hat, was hauptsächlich auf den Rückgang der Partizipation höherer Schichten zurückzuführen ist.

Laut Chevalier und Conlon (2003), die Graduiertenkohorten der Jahre 1985, 1990 und 1995 untersucht haben, studieren Angehörige unterprivilegierter Gruppen weniger häufig an so genannten Eliteuniversitäten. Conlon (2002) stellt für Angehörige unterer sozialer Herkunft des Jahrgangs 1958 (*National Child Development Study*) fest, dass sie eher an berufsorientierten als an akademisch orientierten Studiengänge partizipieren.

Vergleicht man die Partizipation unterrepräsentierter Gruppen im Hochschulbereich nach Hochschule, so liegen für die Jahre 1997/98 und 2007/08 Zahlen vor.

Abbildung 2: HE Participation Rates by Social Class Groups and their gap 2002 to 2006



NS-SECs 1: Higher managerial and professional occupations, 2: Lower managerial and professional occupations, 3: Intermediate occupations, 4: Small employers and own account workers, 5: Lower supervisory and technical occupations, 6: Semi-routine occupations, 7: Routine occupations.

Quelle: Department for Innovation, Universities & Skills, 2008 (auf Anfrage zugeschickt).

Tabelle 1: Durchschnittlicher Anteil Erstimmatrikulierter (Vollzeit) unterer sozialer Herkunft in First-Degree-Studiengängen nach Hochschulart in Prozent

	1997/80		2007/08	
	from social class IIIM, IV, V	from low partici- pation neigh- bors	NS-SEC classes 4, 5, 6, 7	from low partici- pation neigh- bors
Post – 1992 Universities	31,9	13,7	38,6	12,2
Russell Group Universities*	14,7	7,2	19,8	5,7

* Die *Russell Group universities* ist ein Zusammenschluss von 20 Universitäten, die vorwiegend forschungsorientiert arbeiten und zusammen über zwei Drittel der Forschungsförderung beziehen. Sie wurde 1994 gegründet.

Quelle: Eigene Berechnungen mit Daten, die von Higher Education Statistics Agency (HESA) zugeschickt wurden.

Abbildung 3: Bildungsbeteiligung und soziale Zusammensetzung im Zeitverlauf am Beispiel von Kindern aus Arbeiter- und Angestelltenfamilien in den alten Ländern¹ – nur Deutsche, alte Länder, absolut und in %

	Jahr	soziale Zusammensetzung der 19-24-jährigen Bevölkerung ²			Bildungsbeteiligungsquote	soziale Zusammensetzung der Studienanfänger/innen ³		
		Anteil Sozialgruppe	Ø Jahrgangsstärke	Anzahl Sozialgruppe		Anzahl Sozialgruppe	Anzahl gesamt	Anteil Sozialgruppe
Arbeiter	1985	45% 	von 990.000	= 446.000	 7%	32.000	von 192.000	=  17%
	1990	40% 	von 821.000	= 327.000	 12%	40.000	von 254.000	=  16%
	1995	36% 	von 569.000	= 204.000	 14%	29.000	von 191.000	=  15%
	2000	36% 	von 598.000	= 216.000	 12%	26.000	von 217.000	=  12%
	2005	37% 	von 677.000	= 251.000	 18%	45.000	von 244.000	=  18%
Angestellte	1985	29% 	von 990.000	= 287.000	 27%	78.000	von 192.000	=  41%
	1990	34% 	von 821.000	= 276.000	 40%	110.000	von 254.000	=  43%
	1995	36% 	von 569.000	= 204.000	 39%	80.000	von 191.000	=  42%
	2000	38% 	von 598.000	= 230.000	 39%	90.000	von 217.000	=  41%
	2005	38% 	von 677.000	= 257.000	 40%	103.000	von 244.000	=  42%

DSW/HIS 18. Sozialerhebung

¹ nach beruflicher Stellung des Vaters
² Synthetischer Bezugsjahrgang (durchschnittl. Jahrgangsstärken der 18-21-jährigen, ab 1997 der 19-24-jährigen deutschen Bevölkerung), (Werte gerundet)
³ Deutsche Studienanfänger/innen im Studienjahr 2000/01 an Universitäten, Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen (Werte gerundet)

Quellen: StBA: Bevölkerungsstatistik; StBA: Hochschulstatistik; StBA: Sonderauswertungen verschiedener Mikrozensus; HIS: Studienanfängerbefragungen verschiedener Jahre; eigene Berechnungen

Quelle: HIS, 2007, S. 115.

Es fällt auf, dass die Anteile Angehöriger unterer sozialer Herkunft in den früheren *polytechnics* deutlich höher liegen als in den renommierten Russell Group Universitäten, wobei sich auch dort die Anteile vergrößert haben (vgl. Tab. 1). Ein Grund dafür kann in den zahlreichen Förderprogrammen für unterprivilegierte Gruppen, die unter Blair eingeführt wurden, liegen. Eine mögliche Erklärung für den Umstand, dass diese Fördermaßnahmen jedoch die soziale Zusammensetzung der Studierenden an sämtli-

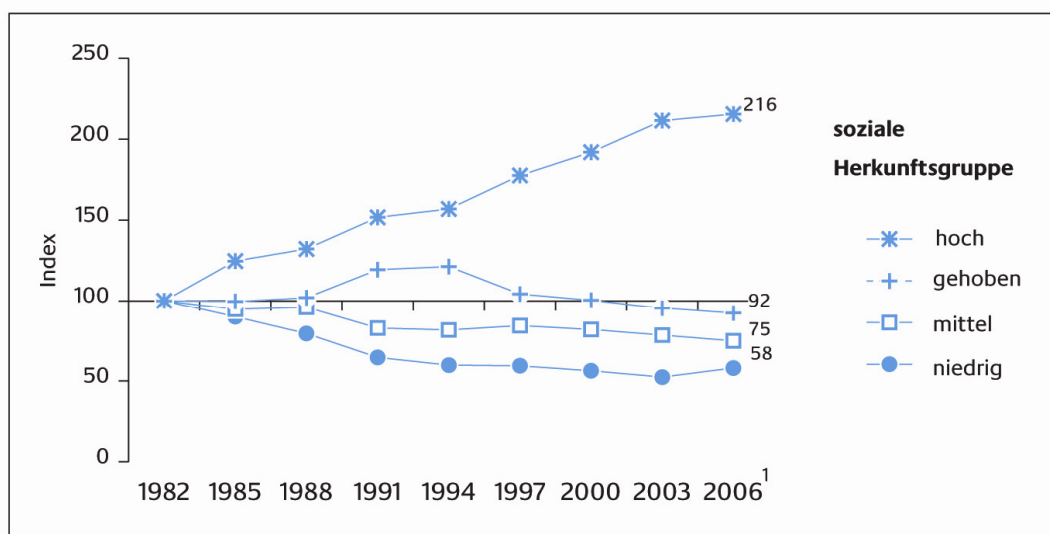
chen Hochschulen nicht zu egalisieren vermögen werde ich mit meiner argumentativen Einschätzung der Differenzierungspolitik anbieten.

Ähnlich wie in England, hat sich auch in Deutschland die Beteiligung Angehöriger unterer und mittlerer bis höherer sozialer Schichten im Hochschulbereich erhöht.

Schaut man sich die Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach sozialer Herkunft an (vgl. Abb. 4), so bleibt festzuhalten:

Innerhalb eines Vierteljahrhunderts hat sich der Anteil der höchsten Herkunftsgruppe mehr als verdoppelt (Index = 216), der Prozentsatz der niedrigsten Gruppe hingegen fast halbiert (Index 58) (HIS, 2007, S. 137).

Abbildung 4: Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Herkunftsgruppen 1982–2006 Index (1982 = 100)



¹ ab 2006 einschließlich Bildungsinländer/innen

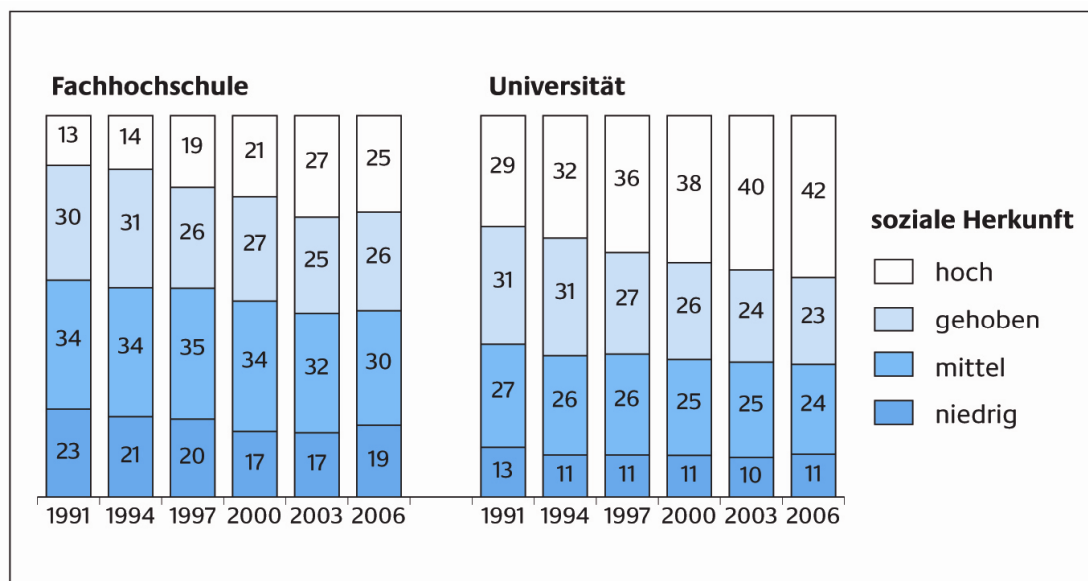
DSW/HIS 18. Sozialerhebung

Quelle: HIS, 2007, S. 137.

Laut Becker (in Druck) „ist die Bildungsexpansion beim Hochschulzugang mit einer deutlichen Anhebung sozial ungleicher Studienchancen einhergegangen“ (S. 2).

Vergleicht man die Partizipation Angehöriger unterschiedlicher sozialer Herkunft nach Hochschulart, so lässt sich für Deutschland feststellen, dass die Fachhochschulen durchgängig höhere Anteile Angehöriger unterer sozialer Herkunft zugelassen haben als die Universitäten (Duru-Bellat, Kieffer & Reimer, 2008), wobei laut Becker (in Druck) auch der Ausbau der Fachhochschulen für die Arbeiterkinder allenfalls in einem geringfügigen Ausmaß zu besseren Studienchancen geführt hat. Für den Zeitraum 1991 bis 2006 stellt HIS (2007, S. 138) die aus Abbildung 5 ersichtlichen Zahlen bereit.

Abbildung 5: Studierende je Hochschulart nach sozialer Herkunft 1991–2006 in %¹



DSW/HIS 18. Sozialerhebung

¹ Rundungsdifferenzen möglich

Quelle: HIS, 2007, S. 138.

Die Politik der institutionellen Differenzierung hat sich seit der Hochschulexpansion gewandelt (vgl. Teichler, 2008 für einen Überblick). So findet seit den 1990er Jahren in England und Deutschland ein Wandel in der Steuerung von Hochschulen statt, in dem sowohl Politik, die die Vergrößerung der Differenzierung, als auch Politik, die die Verringerung der Differenzierung zwischen den einzelnen Hochschulen deklariert, einen großen Raum einnimmt. Die Politik, die sich explizit für eine Vergrößerung der institutionellen Differenzierung ausspricht, zielt in erster Linie auf die Erhöhung der Effizienz von Hochschulen in der Ausbildung und angewandten Forschung und steht in der Tradition des *New Public Managements* (ebd.). Zu der Politik zur Vergrößerung einer Differenzierung der Hochschulen untereinander gehört in beiden Ländern die Einführung von Studiengebühren, die forschungsleistungsgebundene Mittelvergabe (*Research Assessment Exercise* (RAE) in England und Exzellenzinitiative in Deutschland) sowie Rankingverfahren. Fragen der Chancengleichheit spielen hier keine Rolle. Dagegen wird mit der Politik zur Verringerung der institutionellen Differenzierung zwischen Hochschulen explizit auch eine Erhöhung der Chancengleichheit nach sozialer Herkunft in beiden Ländern verfolgt: In England sollte die Verleihung des Universitätsstatus für *polytechnics* und in Deutschland die Einführung der neuen Studiengänge Bachelor und Master an beiden Hochschularten jeweils die Partizipation Studierender unterer sozialer Herkunft erleichtern (Cheung & Egerton, 2007; David, 2007a; Kerst, Heine & Wolter, 2005).

Da es sich um jüngere politische Maßnahmen handelt, deren soziale Auswirkungen noch nicht umfassend empirisch gemessen werden können, zielt dieser Aufsatz in ers-

ter Linie auf eine argumentative Einschätzung dieser Differenzierungspolitik mit Hilfe theoretischer Konzepte zur Erklärung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen (vgl. auch Lenhardt, 2000). Dazu wurden theoretische Konzepte mit verschiedenen Zugängen ausgesucht: konflikttheoretische Ansätze von Collins (1979) und Lucas (2001), ein zentraler handlungsorientierter Ansatz (Bourdieu, 1982) sowie ein *rational choice* Ansatz (Boudon, 1974), die in ihrer Vielfalt den Blick auf unterschiedliche Wirkungsdimensionen in der aktuellen Politik im Bereich der Differenzierung schärfen können, ohne dass sie sich selbst explizit auf den Hochschulbereich oder die Differenzierungspolitik im tertiären Sektor beziehen.¹

Der Beitrag gliedert sich in vier Teile: Im ersten werden die Kernaussagen der theoretischen Konzepte zur Einschätzung der Differenzierungspolitik hinsichtlich sozialer Ungleichheit knapp erläutert. In einem zweiten Schritt wird die Politik, die die Verringerung institutioneller Differenzierung deklariert, untersucht. In einem dritten Schritt wird die Politik, die die Vergrößerung institutioneller Differenzierung deklariert, untersucht und abschließend werden Schlussfolgerungen zur gesellschaftspolitischen Reichweite der Differenzierungspolitik im Hochschulsystem in England und Deutschland gezogen.

1. Theoretische Konzepte zur Erklärung sozialer Ungleichheit in der Bildung

Ich beginne mit den Kernaussagen konflikttheoretischer Ansätze zur Erklärung sozialer Ungleichheit in der Bildung. Collins (1979) und Lucas (2001) beginnen mit der Annahme, dass soziale Ungleichheit in der Bildung von Angehörigen mittlerer und höherer Schichten intendiert ist, um ihre Privilegien zu sichern. Nach Collins werden Bildungszertifikate in Allokationsprozessen dazu genutzt, Angehörige unterer sozialer Herkunft aus attraktiven Beschäftigungspositionen auszuschließen. Dabei funktioniert der Ausschluss durch Selektionskriterien in der Schule, die außerhalb der Schule existierende soziale Ungleichheiten aufnehmen. Die Selektion führt zur Ablenkung von Schüler/innen und Student/innen in weniger prestigeträchtige Institutionen oder zu niedrigeren Bildungsabschlüssen. Ich verwende Collins Konzept als Hintergrundfolie zur Einschätzung der Politik zur Vergrößerung der Differenzierung von Hochschulen, indem ich kritisch frage, ob diese Politik außerhalb des Hochschulbereichs liegende soziale Ungleichheiten aufgreift, die dann zur Ablenkung Angehöriger unterer sozialer Herkunft in weniger angesehene Hochschulen führen könnte.

Lucas (2001) hat den Gedanken von Raftery & Hout (1993) weiterentwickelt, der besagt, dass höhere Schichten den unteren Schichten Zugang zu Bildungseinrichtungen und -gängen gewähren, wenn sie selbst, die oberen Schichten, ‚versorgt‘ sind, d.h. wenn ihre Partizipation maximal ausgelastet ist und nicht mehr gesteigert werden kann. Lucas geht einen Schritt weiter, indem er beobachtet, dass sozioökonomisch Privilegierte immer bemüht sind, für sich und ihre Kinder zumindest graduelle Vortei-

le zu sichern, und er nennt sein Modell ‚*efficiently maintained inequality*‘ (EMI). Mit Hilfe von Lucas untersuche ich die Frage, ob die aktuelle Transformation der Hochschullandschaft in England und Deutschland durch die Politik der Differenzierung Vorteile für höhere Schichten beinhaltet.

Bourdieu (1982) könnte man m.E. auch zu den konflikttheoretischen Ansätzen zählen, da er die Herstellung der Illusion der Chancengleichheit zur Aufrechterhaltung der Privilegien höherer Schichten zeigt. Doch ich halte vor allem seine Beschreibungen der Wahrnehmungen, Einstellungen, Handlungen und Gefühle, die wiederum handlungsbestimmend sind, für wertvolle Beiträge zur Erklärung der alltäglichen Herstellung sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich. Bourdieu erweitert den ökonomischen Kapitalbegriff auf soziales und kulturelles Kapital und erklärt, wie sich diese im Habitus der Menschen niederschlagen. Der Habitus ist wiederum ausschlaggebend für Gefühle der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, was die Wahl dieser beeinflusst. Mit Bourdieu können politische Diskurse der institutionellen Differenzierung im Hochschulbereich auf ihre sozialen und kulturellen Distinktionsgehalte hin untersucht werden, die Chancengleichheit beeinträchtigen.

Schließlich eröffnet Boudon (1974) mit seiner Begründung der rationalen Wahl von unterschiedlichen Bildungsinstitutionen nach Schichtzugehörigkeit durch das Abwägen der jeweils damit verbundenen Kosten und Gewinne, die je nach Schicht unterschiedlich (hoch) sind, eine zusätzliche Erklärung sozialer Ungleichheiten im Bildungsbereich. Dabei unterscheidet Boudon primäre Herkunftseffekte, die sich auf das unterschiedliche Lernen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft beziehen von sekundären Herkunftseffekten, mit dem unterschiedliche Bildungsentscheidungen, die Angehörige unterschiedlicher sozialer Herkunft treffen, gemeint sind. Vor dem Hintergrund von Boudons Perspektive werde ich die Politik der Differenzierung im Hochschulsystem auf ihre möglichen Kosten und Gewinne für Angehörige unterschiedlicher sozialer Schichten hin untersuchen.

2. Politik zur Verringerung institutioneller Differenzierung

In diesem Abschnitt geht es darum, die politischen Maßnahmen, die mit dem Ziel der Reduzierung institutioneller Differenzierung zwischen *polytechnics* sowie Fachhochschulen und Universitäten in England und Deutschland eingesetzt wurden, auf ihre Bedeutung für soziale Ungleichheit zu untersuchen. Dafür werde ich länderspezifisch diese Politik zunächst kurz beschreiben, um dann die neu geschaffene Situation, die diese Politik herstellt, zu erläutern und in einem dritten Schritt die Partizipationsmöglichkeiten Angehöriger unterschiedlicher sozialer Herkunft einzuschätzen.

Mit der Novellierung des *Further and Higher Education Act* 1992 erhielten die *polytechnics* den vollen Universitätsstatus. Bereits 1988 wurde durch die Reform des Bildungsgesetzes die Steuerung der *polytechnics* von der lokalen Ebene in die Auto-

nomie entlassen. Damit erhielten die *polytechnics* die gleiche Steuerungsautonomie wie die Universitäten (Eurydice, 2006/7).

Welche neue Struktur wird nun durch diese politischen Maßnahmen zur Reduzierung der Differenz zwischen berufsbildenden und forschungsorientierten Hochschulen hergestellt? Die Politik zur Reduzierung der Differenz der Hochschulen hat praktisch eine *stärkere* Hierarchisierung unter den Institutionen ausgelöst. Diese Verstärkung der Hierarchisierung der Hochschulen wird u.a. dadurch erzeugt, dass *polytechnics* nun nicht länger von lokalen Stellen administriert werden, sondern zusammen mit den traditionellen Universitäten zu einem einheitlichen Sektor zählen (Eurydice, 2006/7). Dadurch müssen auch die so genannten *post-1992 universities* mit den traditionellen Universitäten um Forschungsmittel konkurrieren, wobei sie durch ihre schlechtere Ausgangsposition in der Ausstattung und bedingt durch ihre Ausrichtung auf Berufsbildung statt Forschung unterliegen. Einschlägige Literatur beschreibt diese Politik zur Reduzierung der Differenzierung in England als ein reines „reframing“. „In practice a hierarchy of prestige can be found within the reformed system“ (Cheung & Egerton, 2007, S. 199). Die Hierarchie des unterschiedlichen Prestiges von Hochschulen in England ist ein traditionell typisches Charakteristikum für die englische Hochschullandschaft (Lowe, 1987) und wurde mit der ‚*comprehensive strategy*‘ nicht reduziert. Im Gegenteil, David (2007a) beschreibt die Hochschullandschaft des 21. Jahrhunderts als „increasingly stratified by forms and content, as well as by types of student, and academic staff or research“ (S. 86). Mit Lucas könnte man argumentieren, dass diese kontraintuitive Wirkung dieser Politik zur Reduzierung der Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen faktisch die Privilegien der höheren Institutionen und ihrer Angehörigen erhält. Eine verstärkte Hierarchie im Prestige der verschiedenen Hochschulen befördert wiederum – mit Bourdieu gesprochen – eine verstärkte soziale Stratifizierung, da sich Angehörige unterschiedlicher sozialer Herkunft in unterschiedlichem Maß zu den ‚höheren‘ und ‚niedrigeren‘ Hochschulen zugehörig fühlen. Schließlich lässt sich vor dem Hintergrund von Boudons Ansatz ergänzen, dass Angehörige unterer sozialer Herkunft, die nichtmonetären Kosten der sozialen Entfremdung und des Schichtwechsels tendenziell meiden und sich daher durch Selbstselektion von der Teilnahme an prestigeträchtigen Hochschulen ausschließen.

In Deutschland wurden 1998 im Zuge der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes (EHEA) die neuen Studiengänge Bachelor und Master an Universitäten und an Fachhochschulen eingeführt (zur Diskussion der internationalen Bildungspolitik vgl. Parreira do Amaral, 2007). Die neuen Studiengänge sollen die alten Diplom- und Magisterstudiengänge (bis auf einige Ausnahmen) bis 2010 ersetzen. Im Wintersemester 2008/09 waren 75 Prozent sämtlicher Studiengänge in BA- oder MA-Studiengänge umgewandelt, wobei die Anzahl der Studierenden unter denen der traditionellen Studiengänge lag (BMBF, 2009). BA-Studiengänge sind generell kürzer als die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge an den Universitäten und

ähnlich lang, wie die Studiengänge an den Fachhochschulen ohne Praktikum. Studierende, die einen MA-Abschluss erwerben möchten, müssen im Allgemeinen ein Jahr länger studieren, als dies für Studierende in den Diplom- und Masterstudiengängen galt. Wichtig im Hinblick auf die Reduzierung der Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist, dass die BA-Abschlüsse von Fachhochschulen formal gleichen Zugang zu den MA-Studiengängen an Universitäten verschaffen, wie die BA-Abschlüsse an Universitäten, und dass auch die Besoldung im öffentlichen Dienst nicht mehr zwischen Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen unterscheidet (IMK & KMK, 2007).

Diese Politik der deklarierten Reduzierung der Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland trägt einerseits durchaus zur institutionellen Nivellierung dieser Institutionen bei und produziert andererseits eine neue hierarchisierte Stufung, da die Masterstudiengänge nur für Absolvent/innen eines Bachelorstudiengangs offen sind.

Die hierarchisierte Stufung der Studiengänge kann vor dem Hintergrund von Boudon für Studierende unterer sozialer Herkunft, die einen Masterabschluss anstreben, zu höheren Kosten durch die Verlängerung der Studienzeit führen.² Becker (2008) argumentiert, dass für den Erwerb des Masterabschlusses eine weitere Bildungsentscheidung nach dem Bachelor verbunden ist, die mit Kosten verbunden ist und dadurch bildungsferne Gruppen eher vom weiteren Studium ablenkt. Mit Bourdieu ist auf die Gefahr der Diskriminierung bei der Auswahl der Studierenden, die von (in der Regel aus der Mittel- und Oberschicht stammenden) Universitäts- und Fachhochschulangehörigen durchgeführt wird, hinzuweisen. Erste empirische Untersuchungen weisen auf weitere Nachteile des Bachelor für Angehörige unterer sozialer Herkunft hin. So hat eine Studie über Einstellungen Studierender unterer sozialer Herkunft zum Bachelor ergeben, dass gerade diese Studierenden von den unsicheren Berufsaussichten, die mit einem Bachelorabschluss verbunden sind, abgeschreckt werden (Kretschmann, 2008). Auch der höhere Grad an Strukturierung von Bachelorstudiengängen im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen führt nicht, so eine weitere Studie zu Psychologiestudent/innen (Duriska, 2008), wie ursprünglich angenommen, zu einer Erleichterung für Studierende, sondern im Gegenteil zu einem höheren Stresserleben der Bachelorstudierenden, welches durch Zukunftsängste verstärkt wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Politik zur Reduzierung der Differenzierung zwischen den berufsbildenden und den forschungsorientierten Hochschulen bislang weder in England noch in Deutschland zu einer Verringerung der sozialen Stratifizierung der Studierenden in beiden Ländern zu führen scheint.

3. Politik zur Vergrößerung institutioneller Differenzierung

3.1 Die Einführung von Studiengebühren

In England wurde 1998 mit dem *Teaching and Higher Education Act* eine Studiengebühr von £ 1.000 pro Jahr mit Inflationsanpassung für Vollzeitstudierende eingeführt. Ein Jahr darauf wurde die finanzielle Unterstützung Studierender, deren Eltern ein geringes Einkommen haben, durch die Vergabe von Krediten ersetzt (Hutchings, 2003).³ Mit dem *Higher Education Act* von 2004, der 2006 in Kraft trat, wurde die Höchstgrenze für Studiengebühren auf £ 3.000 pro Jahr festgesetzt. Auch die Studiengebühren bis zum ersten Studienabschluss (*Bachelor on undergraduate level*) sind nach Einkommen differenziert, und den Studierenden mit geringem Einkommen wird erlaubt, die Studiengebühren nach Studienabschluss zu zahlen. Für Teilzeitstudierende gibt es keine allgemeinen Regeln (<http://www.direct.gov.uk>). Die Studiengebühren werden direkt an die Hochschulen gezahlt. Das englische Hochschulgesetz erlaubt, dass die Hochschulen unterschiedlich hohe Studiengebühren unterhalb der Obergrenze verlangen dürfen. Zurzeit verlangen nahezu alle Hochschulen in England die gleiche Höhe an Studiengebühren. Allerdings erheben die Universitäten Oxford und Cambridge Extragebühren für die Einschreibung an ihren Colleges, die nach Fächern und Colleges unterschiedlich hoch sind und ungefähr £ 2.000 pro Jahr betragen.⁴ Die gesetzliche Höchstgrenze für Studiengebühren wird 2010 aufgehoben.

In Deutschland wurde 2005 nach einer längeren umstrittenen Debatte und einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts den Ländern die Möglichkeit gegeben, Studiengebühren einzuführen. Bezüglich der Höhe gibt es in Deutschland keine gesetzlichen Vorgaben. Zurzeit verlangen sechs von sechzehn Ländern Studiengebühren nach unterschiedlichen Mustern, wobei kein Land mehr als 500 Euro pro Semester erhebt (Heine, Quast & Spangenberg, 2008). Studierende aus unteren Einkommensschichten können subventionierte Kredite zur Rückzahlung nach Studienabschluss in Anspruch nehmen (Heine, Quast & Spangenberg, 2008).

Interessanterweise haben Studiengebühren in beiden Ländern (abgesehen von den so genannten Eliteuniversitäten in England) bislang keine nennenswerte institutionelle Differenzierung im Hochschulbereich erzeugt, da die Hochschulen bzw. die Länder in Deutschland sich auf einem gleichen Niveau an Gebühren befinden. Die Studiengebühren tragen daher bislang noch nicht zu einer unterschiedlichen Ausstattung der Hochschulen bei, die wiederum die Qualität des Studiums beeinflussen könnte. Dagegen wirken sich Studiengebühren negativ auf die Chancengleichheit zur Partizipation Studierender unterer sozialer Schichten aus, weil sie diese Studierenden vom Studium aufgrund von Verschuldung abschrecken (Connor, 2001; Heine et al., 2008; Tomlinson, 2005). Vor dem Hintergrund von Boudon wissen wir, dass gleiche Studiengebühren durchaus unterschiedlich hohe Kosten für Angehörige unterer, mittlerer und höherer Schichten darstellen, so dass Studiengebühren zu sozial differenziellen Bil-

dungsentscheidungen, in diesem Fall die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium, führen können.

3.2 Die Einführung leistungsgebundener Mittelvergabe

Das *Research Assessment Exercise* (RAE) wurde in England bereits 1986 eingeführt, wobei an den ersten zwei Runden nur die Universitäten zur Teilnahme verpflichtet wurden. Seit 2001 können alle Hochschulen auf freiwilliger Basis teilnehmen. Das RAE wird von einem Zusammenschluss der Forschungsförderungsorganisationen durchgeführt, und sowohl die Teilnahme am RAE als auch später die leistungsgebundene Verteilung der Mittel hat existenzielle Folgen in den Fakultäten und Instituten, da Personal zur Antragstellung eingestellt wird und bei schlechter Evaluierung Wissenschaftler/innen entlassen werden. Im Dezember 2008 wurden die Ergebnisse aus der letzten RAE-Periode von Januar 2001 bis Juli 2007 veröffentlicht, und die entsprechenden Mittel werden 2009 und 2010 verteilt. Mit dem RAE 2008 wurden einige Änderungen vorgenommen, so dass nunmehr die frühere Punktvermessung durch eine Graduierung ersetzt wurde, so dass der Unterschied von wenigen Punkten nicht mehr zu derart gravierenden Finanzierungsunterschieden führen kann. Die Ergebnisse von 2008 zeigen, dass 49 von insgesamt 159 Hochschulen, die sich um Forschungsmittel bewarben, 5 Prozent ihrer Forschung in der ersten Kategorie der weltweit führenden Wissenschaft verzeichnet wurde.

In Deutschland markiert das Jahr 2005 mit der Einführung der Exzellenzvereinbarung einen Traditionsbruch in der staatlichen Finanzierung der Hochschulen, die vorher kapazitätsbasierend von der Anzahl der Studierenden abhing.⁵ Die Exzellenzinitiative zielt auf die Schaffung so genannter Eliteuniversitäten. Zwischen 2006 und 2011 werden 1,9 Milliarden Euro für Graduiertenkollegs, Exzellenz-Cluster (Einheiten von mindestens 25 Wissenschaftler/innen) sowie institutionelle Strategien zur Förderung von Eliteuniversitäten verteilt. Bisher erhielten neun von 104 traditionellen Universitäten für alle drei Programme Mittel, wobei sich fast ein Drittel aller geförderten Projekte in der Biologie und Medizin befindet (Wissenschaftsrat, 2008) und ansonsten die weite Mehrheit der geförderten Projekte in den Ingenieur- und Naturwissenschaften zu finden ist, während die Geistes- und Sozialwissenschaften zu den „großen Verlierern“ (Hartmann, 2006, S. 450) gehören.

In beiden Ländern stellt die leistungsgebundene Mittelvergabe eine institutionelle Differenzierung hinsichtlich der Ausstattung und Reputation dar. Diese Differenzierungspolitik stellt Wettbewerb und Hierarchisierung der Hochschulen her. Die ungleiche Mittelverteilung setzt eine Spirale der ungleichen Weiterentwicklung der Hochschulen in Gang, da Forschungsergebnisse u.a. von finanziellen Ressourcen abhängen, so dass für die Zukunft mit einer Polarisierung der Hochschulen in besser ausgestattete forschungsorientierte einerseits und schlechter ausgestattete lehrorientierte Hochschulen andererseits zu rechnen sein könnte. Allerdings bleibt abzuwarten, ob sich diese

Differenzierung auf der Ebene ganzer Hochschulen oder innerhalb der Hochschulen auf der Ebene einzelner Institute und Studiengänge ereignet, wie der Wissenschaftsrat (2006) das für die Zukunft anrät.

Zur Einschätzung der Konsequenzen bezüglich sozialer Ungleichheit ist es wichtig, die soziale Konstruiertheit von Exzellenz zu erkennen (Hartmann, 2006; Münch, 2007). Münch zeigt auf, dass absoluter Erfolg, wie er bei der Leistungsbeurteilung konstruiert wird, von symbolischem Kapital, das sich wiederum aus sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital zusammen setzt, abhängt. Vor dem Hintergrund Bourdieus theoretischer Perspektive wird deutlich, dass sich die Diskurse über sowie die Parameter von Exzellenz in der Wissenschaft in einem sozialen Raum bewegen, der durch unterschiedliche Positionen und Interessen der Beteiligten strukturiert ist. Maher und Treteault führen dazu aus:

The use of the term excellence is employed not so much as a mark of quality as a mark of privilege – that is, the power of elites to control the norms of the scholarly enterprise in such a way as to keep new people, new topics, and new methodologies at bay (Maher & Treteault, 2007, zitiert nach David, 2007b, S. 682).

Ein weiterer ausschlaggebender Mechanismus hinsichtlich der Chancengleichheit ist die Akkumulation von Vorteilen für bereits Privilegierte und damit, aus der Perspektive von Lucas, die erneute Herstellung eines Vorteils für Privilegierte durch Differenzierung. Mit Collins, der mit seinem Fokus auf Bildungszertifikate die Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem betont, kann ein Studium an unterschiedlich prestigeträchtigen Hochschulen zu unterschiedlichen Berufs- und Beschäftigungsaussichten führen, so dass die Differenzierung von Hochschulen zu weiteren ungleichen Lebenschancen führen kann.

3.3 Die Einführung von League Tables und Ranking

In England gibt es, seit die Tageszeitung *The Times* 1992 die ersten *league tables* einführte, mehrere Rankings, die von unterschiedlichen Zeitungen mit verschiedenen Zielen und in jeweils selbst ausgewählten Institutionen durchgeführt werden. Dabei variiert die Anzahl der Indikatoren zwischen sechs und neun und deren Gewichtung zwischen 5–40 Prozent. Die Daten werden teilweise von offizieller Seite übernommen oder auch von den Tageszeitungen selbst erhoben. Analysen haben gezeigt, dass die RAE-Ergebnisse in hohem Maß mit den Ergebnissen der *league tables* korrelieren. Darüber hinaus gibt es Unterschiede zwischen den traditionellen Universitäten und den früheren *polytechnics*: „the majority of pre-1992 universities will be placed above the majority of the post-1992 universities“ (HEFCE, 2008, S. 53).

In Deutschland initiierte das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) das erste nationale Ranking 1998 (für einen Überblick über Differenzierung nach Rängen und Profilen vgl. Teichler, 2005). Das CHE-Ranking ist das umfassendste Ranking in Deutschland (CHE, 2008). Es zielt nicht, wie die *league tables* in England, auf absolu-

te Positionen, sondern auf eine detaillierte multidimensionale Analyse, in der die Fächer und Hochschulen nach Gruppen differenziert werden. Das CHE-Ranking geht davon aus, dass Studierende eine heterogene Gruppe darstellen und daher Präferenzen weder gleich noch absolut sind. Daher gibt es im CHE-Ranking auch keine Gewichtung von Indikatoren, sondern die Hochschulen werden in drei Gruppen mit unterer, mittlerer und oberster Position eingeteilt. Die Ergebnisse werden jährlich in der Wochenzeitung *Die Zeit* und auf einer interaktiven Internetseite in Deutsch und Englisch veröffentlicht (http://ranking.Zeit.de/che9/CHE_en).

In beiden Ländern differenzieren *league tables* und Rankings die Hochschulen hinsichtlich der Reputation. Englische Studien haben ergeben, dass Rankings einen klar zu erkennenden unterschiedlichen Einfluss auf die verschiedenen sozialen Schichten haben. Ball, Davies, David und Reay (2002) haben die Angemessenheit der Wahrnehmung von *league tables* von jungen Erwachsenen getestet und herausgefunden, dass „those students from families who are previous users of HE and from the schools that ‘specialise’ in HE entry tend to be the most ‘accurate’ in their rankings“ (S. 62). Folgt man einer Studie von Reay, David und Ball (2005), so waren Angehörige höherer sozialer Herkunft „engaged in sophisticated processes of decoding information which included league table results as part of an array of data to be dissected“ (S. 151). Dieser unterschiedliche Umgang mit Rankings von Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft geht – laut Bourdieu – mit dem unterschiedlichen Habitus der Arbeiter-, Mittel- und Oberschichtsfamilien einher, der sich im Zugehörigkeitsgefühl zu unterschiedlichen Hochschulen ausdrückt (Ball et al., 2002). Nach Langa Rosado und David (2006) haben Angehörige nichtprivilegierter Familien das Gefühl „that their university involvement is a break with their traditional ethnic and social class identity“ (S. 356). Der Abschied vom Herkunftsmilieu, der für Studierende unterer sozialer Herkunft häufig mit einem Hochschulstudium, insbesondere an einer Eliteuniversität verbunden ist (Reay et al., 2005), kann einen hohen Preis darstellen, der die Bildungsentscheidung, wie Boudon aufzeigte, beeinflusst. Daher ist anzunehmen, dass die hohe Reputation einer Hochschule, die mit einem Elitediskurs einhergeht, das Gefühl der Nichtzugehörigkeit und Fremdheit noch verstärkt und daher potenzielle Studierende aus unteren sozialen Schichten abschreckt. Dies ist umso gravierender, da insbesondere in England „the institution attended makes a difference to your life chances“ (House of Commons Education and Skills Committee, 2003, zitiert nach Tomlinson, 2005, S. 158). Vor dem Hintergrund von Collins theoretischer Perspektive wird deutlich, dass die Differenzierung der Hochschulen nicht nur für die Möglichkeit der Partizipation oder das Studium an sich, sondern darüber hinausgehend, der Besuch von bestimmten Hochschulen, entscheidend für die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt in England bereits sind und in Deutschland möglicherweise relevant werden.

Schlussfolgerungen

Mit diesem Beitrag wurde deutlich, dass Differenzierungspolitik im englischen und deutschen Hochschulbereich vielgestaltig ist und dass es unmöglich ist eine Einschätzung hinsichtlich sozialer Ungleichheitswirkungen ohne Betrachtung der sozialen Kontexte, in denen diese Politik implementiert wird vorzunehmen. Die Aufhebung der institutionellen Differenzierung zwischen Universitäten und *polytechnics* in England scheint nicht das Ende sozialer Stratifizierung zu bedeuten, da – unterstützt durch forschungsevaluierte Finanzierung und Hochschulrankings – nunmehr Distinktionsprozesse zwischen den Hochschulen an Bedeutung gewinnen. Dies gilt auch für Deutschland, wo die Einführung neuer Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen laut erster Ergebnisse keine Ermutigung oder Anreiz für Angehörige unterer sozialer Herkunft zum Studium darstellen. Die Einführung von Studiengebühren in beiden Ländern schreckt, trotz finanzieller Unterstützungsmaßnahmen, potenzielle Studierende aus einkommensärmeren Schichten eher vom Studium ab.

Abschließend möchte ich nun den Blick, der bislang auf den Hochschulbereich in England und Deutschland gerichtet war, weiten und drei weitere Dimensionen, die mit der Politik der Differenzierung verbunden sind, mit ersten Überlegungen beleuchten. Diese beziehen sich auf die Frage, was die Politik der Differenzierung im Hochschulbereich zum Ersten für einen Vergleich der Länder, zum Zweiten hinsichtlich der Stellung der Hochschulbildung im gesamten Bildungssystem, insbesondere in ihrer Relation zur Sekundarschule und zum Dritten hinsichtlich des Verhältnisses des Hochschulbereichs mit dem Beschäftigungssystem für Wirkungen entfaltet.

Zum Ersten: Ich habe mit England und Deutschland zwei Länder mit sehr unterschiedlichen Traditionen bei der Ausgestaltung der Universitäten ausgesucht und im Lauf der Untersuchung festgestellt, dass diese Länder – trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangsbedingungen – eine ähnliche Politik der Differenzierung in den 1960ern, aber auch seit den 1990er Jahren verfolgen. Auch hinsichtlich der Strukturen, die durch diese Politik erzeugt werden, und ebenfalls hinsichtlich der vermeintlichen sozialen Stratifizierungsfolgen und damit Konsequenzen für soziale Ungleichheit, ähneln sich die Länder. Auf dieser Grundlage könnte es sich möglicherweise um einen Prozess der Konvergenz handeln, wobei die Neuerungen jeweils auf der Basis alter Strukturen stattfinden und diese unterschiedlichen Ausgangslagen wiederum bestimmend auf die Neuerungen wirken, so dass sich daher auch die neuen Ausprägungen bei aller Ähnlichkeit voneinander unterscheiden (Sutherland, 2005).

Zum Zweiten: Der Hochschulbereich ist in beiden Ländern Teil des gesamten Bildungssystems und steht in unmittelbarer Nähe zum Sekundarschulbereich, deren höhere Abschlüsse als Zugangsvoraussetzungen für den tertiären Bereich fungieren.⁶ Veränderungen im Hochschulbereich bewirken daher auch Veränderungen in angrenzenden Bereichen. Durch die Zunahme des Wettbewerbs im Hochschulbereich gewinnen die Sekundarschulen als wichtigste Zubringer für Hochschulen an Bedeutung für

soziale Stratifizierung. Die Zunahme der konfessionellen Schulen und Spezialschulen, die den Schulen die Auswahl ihrer Schüler/innen ermöglicht und damit die zunehmende Differenzierung des englischen Gesamtschulsystems sowie die enormen Anstrengungen von Eltern aus der Mittelschicht, ihren Kindern durch Besuch dieser Schulen den Zugang zu renommierten Hochschulen zu erleichtern, scheinen mir Hinweise für die gestiegene Stratifizierungsbedeutung der Sekundarschulen in England zu sein. In Deutschland deuten Bildungsreformen, wie die Einführung des Mittleren Schulabschlusses (MSA), als zusätzliche Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme in die Oberstufe in eine ähnliche Richtung: Der verschärfte Wettbewerb im tertiären Bereich bewirkt eine Verlagerung nach unten, so dass bereits im Sekundarbereich zusätzliche Hürden überwunden werden müssen und verstärkte Selektion stattfindet.

Zum Dritten: Bislang wurde die Attraktivität der Hochschulen implizit mit ihrer potenziellen Möglichkeit zu einer gut bezahlten und angesehenen Beschäftigungsposition zu führen, gleichgesetzt. Die sozialen Folgen der Ausdifferenzierung der Hochschulen in England wurden im Hinblick auf die weiteren Lebenschancen, die mit Erwerbsarbeit verbunden sind, diskutiert. Diesen starken Bezug zum Beschäftigungssystem spiegeln die vorherrschenden aktuellen Diskurse um die Hochschulreformen in England und Deutschland wider. In dem Maß, in dem sich Hochschulen jedoch auf den Beschäftigungssektor ausrichten und ihre Ziele sowie Studienangebote und Forschungsvorhaben am Maßstab der Beschäftigungsfähigkeit bzw. Anwendung orientieren, verlieren sie an Autonomie. Durch gleichbleibende Unterfinanzierung von Hochschulen und mittels zusätzlicher Einschränkungen durch einen Abbau wohlfahrtsstaatlicher Politik in England und Deutschland, werden die Hochschulen zunehmend dem Markt ausgesetzt. Die Vermarktlichung von Hochschulen ist ein neuer Modus der sozialen Stratifizierung im tertiären Bildungssektor. Diese Stratifizierungsform besteht darin, dass sich der Staat aus einer konkreten Politik der Differenzierung zurückzieht und per Rahmenbedingungen die Distinktion der Institutionen untereinander und in ihrem Inneren verstärkt. Die bisherige Entwicklung in beiden Ländern deutet dabei auf die Verstärkung sozialer Stratifizierung und nicht auf eine Zunahme an gleichberechtigter Vielfalt im Sinne von *diversity* hin.

Anmerkungen

1. Ich beziehe mich auf die genannten Ansätze und nicht auf aktuelle Forschungsarbeiten (wie beispielsweise Becker & Hecken, 2008), die mit ihnen arbeiten, da sie grundlegende Perspektiven darstellen und auch die aktuellen Arbeiten auf diesen grundlegenden theoretischen Gedanken beruhen.
2. Diese Verlängerung und damit Verteuerung wird sich für Angehörige unterer sozialer Herkunft durch die Verkürzung der Schulzeit eher kaum ausgleichen lassen, da Schüler/innen, die in der Regel bei ihren Eltern wohnen, weniger kosten, als Student/inn/en, die für das Studium ihren Wohnort wechseln. Um Lebenshaltungskosten zu sparen, schränken sich Angehörige unterer sozialer Herkunft möglicherweise in ihrer Mobilität stärker ein, als Angehörige mittlerer und höherer Schichten.

3. Ein Viertel der Kredite differenziert Konditionen nach Einkommen.
4. Mündliche Information von Hubert Ertl, Oxford im August 2008.
5. Schwippert und andere haben den Bereich der Schulevaluationen in England und Deutschland aufgezeigt (Schwippert & Frey, 2004; Goy, van Ackeren & Schwippert, 2008).
6. Auch der Berufsbildungsbereich grenzt an den Hochschulbereich, kann jedoch im Rahmen dieses Aufsatzes nicht näher behandelt werden.

Literatur

- Arum, R., Gamoran, A. & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. In Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran & G. Menahem (Eds.), *Stratification in higher education. A comparative study* (pp. 1–35). Stanford: Stanford University Press.
- Ball, S.J., Davies, J., David, M. & Reay, D. (2002). ‘Classification’ and ‘judgement’: Social class and the ‘cognitive structures’ of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 51–72.
- Becker, R. (2008). *Wie können ‚bildungsferne‘ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Evaluation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Becker, R. (in Druck). Wie können ‚bildungsferne‘ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 3.
- Becker, R. & Hecken, A.E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60, 3–29.
- BMBF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung). (2009). *Der Bologna-Prozess*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/de/3336.php#stand_umsetzung [15.04.09].
- Boudon, R. (1974). *Education opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brint, S.G. & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900–1985*. Oxford: Oxford University Press.
- CHE (Centrum für Hochschulentwicklung). (2008). *What’s so special about the CHE / Die Zeit university ranking?* Verfügbar unter: <http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulranking/06544.en.html> [15.04.09].
- Cheung, S.Y. & Egerton, M. (2007). Great Britain. Higher education expansion and reform – Changing educational inequalities. In Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran & G. Menahem (Eds.), *Stratification in higher education. A comparative study* (pp. 195–219). Stanford: Stanford University Press.
- Chevalier, A. & Conlon, G. (2003). *Does it pay to attend a prestigious university?* London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science. Verfügbar unter: <http://cee.lse.ac.uk/cee%20dps/ceedp33.pdf> [15.04.09].
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.

- Conlon, G. (2002). *The determinants of undertaking academic and vocational qualifications in the United Kingdom*. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science. Verfügbar unter: http://eprints.lse.ac.uk/19529/1/The_Determinants_of_Undertaking_Academic_and_Vocational_Qualifications_in_the_UK.pdf [15.04.09].
- Connor, H. (2001). Deciding for or against participation in higher education: The views of young people from lower social class backgrounds. *Higher Education Quarterly*, 55, 204–224.
- David, M. (2007a). Markets, diversity and higher education. In M. Gokulsing (Ed.), *The new shape of university education in England. Interdisciplinary essays* (pp. 65–87). Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- David, M. (2007b). Equity and diversity: Towards sociology of higher education for the twenty-first century? *British Journal of Sociology of Education*, 28, 675–690.
- Department for Innovation, Universities & Skills (2008). *Full-time young participation by socio-economic class (FYPSEC) 2008 Update*.
- Duriska, M. (2008). *Der Einfluss von Peron-Environment-Fit und Ressourcen auf das Stressempfinden von Studierenden im Bachelor- bzw. Diplomstudiengang Psychologie*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 347–368.
- Egerton, M. & Halsey, A.H. (1993). Trends by social class and gender in access to higher education in Britain. *Oxford Review of Education*, 19, 183–196.
- Eurydice. (2006/07). *The education system in England, Wales, Northern Ireland 2006/07* (Eurydice the information database on education systems in Europe). Brussels: Eurydice. Verfügbar unter: http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurydice/Eurybase_UN_VO.pdf [15.04.09].
- Goy, M., van Ackeren, I. & Schwippert, K. (2008). Ein halbes Jahrhundert internationale Schulleistungsstudien. Eine systematisierende Übersicht. *Tertium Comparationis*. 14, 77–107.
- Hartmann, M. (2006). Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. *Leviathan*, 34, 447–465.
- HEFCE (Higher Education Foundation Council in Education). (2008). *Counting what is measured or measuring what counts. League tables and their impact on higher education institutions in England*. Verfügbar unter: http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08_14/08_14.pdf [15.04.09].
- Heine, C., Quast, H. & Spangenberg, H. (2008). *Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien* (HIS Forum Hochschule, Bd. 15). Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200815.pdf [15.04.09].
- HIS (Hochschul-Informations-System). (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Hauptbericht_internet.pdf [15.04.09].
- Hutchings, M. (2003). Financial barriers to participation. In L. Archer, M. Hutchings & A. Ross (Eds.), *Higher education and social class. Issues of exclusion and inclusion* (pp. 155–173). London: Routledge Falmer.
- IMK (Innenministerkonferenz) & KMK (Kultusministerkonferenz). (2007). *Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“*. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 7.12.2007 und der Kultusministerkonferenz vom 20.9.2007. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_20-Vereinbarung-Zugang-hoerer-Dienst-Master.pdf [15.04.09].
- Kerst, C., Heine, C. & Wolter, A. (2005). Implementation der neuen Studiengänge – Stand und Auswirkungen auf Studierbereitschaft und Studierchancen. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.),

- Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess* (S. 39–61). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kretschmann, C. (2008). *Studienstrukturenreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess*. SOFI Working Paper. Verfügbar unter: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/working_paper/SOFI_Working_Paper_Kretschmann_2008_3.pdf [15.04.09].
- Langa Rosado, D. & David, M. (2006). 'A massive university or a university for the masses?' Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21, 343–365.
- Lenhardt, G. (2000). *BA/MA – Mogelpackung oder Patentrezept? Studienabschlüsse im internationalen Wettbewerb* (Berliner Hochschuldebatte, Bd. 5). Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Verfügbar unter: <http://www.hochschuldebatten.de/behode.htm?> [15.04.09].
- Lowe, R. (1987). Structural change in English higher education, 1870–1920. In D.K. Müller, F. Ringer & B. Simon (Eds.), *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870–1920* (pp. 163–178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucas, S.R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642–1690.
- Münch, R. (2007). *Die akademische Elite*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Parreira do Amaral, M. (2007). Regimeansatz – Annäherung an ein weltweites Bildungsregime. *Tertium Comparationis*, 13, 157–182.
- Raftery, A.E. & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education 1921–75. *Sociology of Education*, 66, 41–62.
- Reay, D., David, M. & Ball, S.J. (2005). *Degrees of choice. Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Ross, A. (2006). Access to higher education: Inclusion for the masses? In L. Archer, M. Hutchings & A. Ross (Eds.), *Higher education and social class. Issues of exclusion and inclusion* (pp. 45–74). London: Routledge Falmer.
- Schwippert, K. & Frey, H. (2004). Schulevaluation: ein Beispiel aus England. *Tertium Comparationis*, 10, 64–81.
- Sutherland, M.B. (2005). Globalisations, research and policies regarding gender issues. In J. Zajda (Ed.), *International handbook on globalisation, education and policy research* (pp. 337–350). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2005). *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*. Münster: Waxmann.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56, 349–379.
- Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society* (2nd Ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Köln: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/rolle_universitaeten.pdf [15.04.09].
- Wissenschaftsrat. (2008). *Excellence Initiative*. Köln: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/exini-engl-start.html> [15.04.09].