



Chancengerechtigkeit in der europäischen Hochschulbildung – ein Interpretations- und Messversuch

Christoph Gwosć

© List-Gesellschaft e.V. 2015

Zusammenfassung Die Länder des Europäischen Hochschulraums haben sich das Ziel gesetzt, Chancengerechtigkeit in der Hochschulbildung zu erhöhen. Dabei soll die jeweilige Studierendenpopulation die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln. Trotz der vagen Zielformulierung wurde in der Analyse der Versuch unternommen, das herrschende Ausmaß an Chancengerechtigkeit empirisch zu erfassen. Für bis zu 22 europäische Länder wurden Teilindizes und ein Gesamtindex ermittelt, die angeben, inwieweit das Ziel der Chancengerechtigkeit bereits erreicht sein könnte. Nach dem Gesamtindex zeigen die Schweiz und Finnland ein recht hohes Maß an proportionaler Repräsentation der Bevölkerung an Hochschulen, wogegen dies in Malta, der Türkei und der Slowakei noch gering ausgeprägt ist.

Schlüsselwörter Chancengerechtigkeit · Hochschulbildung · Europäischer Hochschulraum · proportionale Repräsentation · Bildungshintergrund · soziale Herkunft

Equity of opportunities in European higher education – an approach of interpretation and measurement

Abstract The countries of the European Higher Education Area target to improve equity of opportunities in higher education. In doing so, the respective student population is to reflect the composition of the total population. Despite the vague target definition, analysis tries to capture the current extent of equity of opportunities empirically. For up to 22 European countries, sub-indices and an overall index

C. Gwosć (✉)
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW),
Goseriede 9,
30159 Hannover, Deutschland
E-Mail: gwosc@dzhw.eu

were determined that may indicate the level of target achievement. According to the overall index, Switzerland and Finland show a fairly high degree of proportional representation of the total population at higher education institutions. By contrast, in Malta, Turkey, and Slovakia this degree is rather low.

Keywords Equity of opportunities · Higher education · European higher education area · Proportional representation · Educational background · Social background

Einleitung

Hochschulbildung wird in Europa spätestens seit der Initiierung des Bologna-Prozesses 1999 als ein Schlüsselbereich angesehen, dessen Förderung unter anderem zu mehr Wirtschaftswachstum und einer verbesserten Position Europas im Wettbewerb mit den USA und Asien führen soll.¹ Neben solchen gesamtwirtschaftlichen Effekten werden der Hochschulbildung natürlich vor allem auch individuelle Auswirkungen auf die Bildungsteilnehmer zugeschrieben wie etwa die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit, die Herstellung/Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, nach erfolgter Beschäftigungsaufnahme die Erzielung eines höheren Erwerbseinkommens sowie ein geringeres Risiko der Arbeitslosigkeit.² Angesichts der Vielzahl ökonomischer und nicht-ökonomischer Vorteile, die Hochschulbildung vor allem auf individueller Ebene hervorbringt, ist es nicht verwunderlich, dass dieser Bereich der Bildung auch regelmäßig Gegenstand von Gerechtigkeitsdebatten ist. Im Rahmen von Diskussionen zur Chancengerechtigkeit wird dabei thematisiert, in welchem Ausmaß verschiedene Bevölkerungsgruppen Zugang zu Hochschulbildung haben sollten. Auch auf europäischer Ebene wurde diese Debatte geführt und von den Ländern, die den Europäischen Hochschulraum (EHR) bilden, durch Formulierung eines Ziels beantwortet. Gemäß diesem Ziel sollen die Studierenden die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln. Diese Zielsetzung wird im Folgenden kritisch beleuchtet. Im Zentrum der vorliegenden Analyse steht dann die Frage, wie das Ziel interpretiert und der Zielerreichungsgrad für die Länder des EHR gemessen werden kann. Die sicherlich ebenso interessante wie auch folgerichtige Frage, welche Bildungspolitik für die Zielerreichung erfolgreich ist und welche nicht, ist ausdrücklich nicht Gegenstand dieser Analyse, da dies den vorhandenen Rahmen sprengen würde.

Als Datenquelle für die Analyse dienen die Ergebnisse der vierten Runde des EUROSTUDENT-Projektes, das im Zeitraum 2008 bis 2011 in 25 europäischen Ländern, die ausnahmslos ‚EHR-Staaten‘ sind, durchgeführt wurde.³ Die Daten

¹ So auch das Berlin-Kommuniqué (2003), Präambel S. 2. Zum Wirkungszusammenhang von Bildung und Wirtschaftswachstum vgl. Hanushek und Wößmann (2009); Bassanini und Scarpetta (2001); Krueger und Lindahl (2001) und Mankiw et al. (1992).

² Vgl. Wößmann und Schütz (2006), S. 5 ff.; Psacharopoulos und Patrinos (2004), S. 111 ff. und Steiner und Schmitz (2010), S. 4 f.

³ Bei EUROSTUDENT handelt es sich um ein internationales Befragungsprojekt, dessen Ziel es ist, die wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen der Studierenden in den Hochschulsystemen Europas zu erfassen. Vgl. Orr et al. (2011), S. 14.

wurden durch Studierendenbefragungen im Zeitraum 2009–2010 in den Teilnehmerländern erhoben und durch Bevölkerungsdaten der amtlichen Statistik ergänzt.⁴ Aus der Anzahl der Länder, die an diesem Projekt teilgenommen haben, ergibt sich unmittelbar die Beschränkung, dass nur für einen Teil der ‚EHR-Staaten‘ Ergebnisse präsentiert werden können.

In Abschnitt zwei wird zunächst das Kriterium der Chancengerechtigkeit erläutert, um ein klareres Verständnis hiervon zu schaffen. Hieran schließt sich in Abschnitt drei eine Erläuterung der Rolle von Chancengerechtigkeit in der europäischen (Hochschul-)Bildungspolitik an. Im Mittelpunkt steht dabei die Zielstellung, zu der sich die Regierungen der EHR-Staaten bekannt haben. Im vierten Abschnitt wird die Zielformulierung des EHR im Hinblick auf verschiedene Eigenschaften kritisch beleuchtet. Dabei wird beispielsweise erörtert, ob das Ziel sinnvoll, operationalisierbar und erreichbar ist. Im fünften Abschnitt wird ein Verfahren vorgestellt, das eine Konkretisierung des Ziels der Chancengerechtigkeit für die europäische Hochschulbildung enthält und mittels dessen eine empirische Ermittlung des Status Quo der Länder erfolgt. In Abschnitt sechs werden die empirischen Ergebnisse aus der Anwendung des zuvor vorgestellten Mess- und Bewertungsverfahrens präsentiert. Diese zeigen sowohl für männliche als auch weibliche Referenzgruppen, welche Position die betrachteten Länder hinsichtlich der Erreichung des Gerechtigkeitsziels einnehmen. In Ergänzung dazu wird für beide Bezugsgruppen ein Gesamtindikator gebildet, der das Auswahlproblem der Bezugsgruppen löst, einen kompakteren Überblick gibt und einen leichteren internationalen Vergleich erlaubt. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein kritisches Fazit erfolgen in Abschnitt sieben.

Chancengerechtigkeit als Bestandteil sozialer Gerechtigkeit

Im Rahmen von Gerechtigkeitskonzeptionen ist soziale Gerechtigkeit regelmäßig als ein Teilkonzept enthalten. Im Gegensatz zu individueller Gerechtigkeit, die das einzelfallbezogene Verhältnis von Individuen untereinander oder das des Individuums gegenüber dem Staat zum Gegenstand hat, bezieht sich soziale Gerechtigkeit auf die Ordnung von Gesellschaft, Wirtschaft und Staat insgesamt.⁵ Zur Entwicklung politischer Gerechtigkeitsregeln wird das Ziel der sozialen Gerechtigkeit in mehrere Dimensionen gegliedert. Zu diesen Dimensionen werden vor allem die Leistungs-, Bedarfs-, Chancen-, Verteilungs- und Generationengerechtigkeit gezählt, die mitunter auch ergänzt werden um Familien- und Regelgerechtigkeit.⁶

Das Kriterium der Chancengerechtigkeit rekuriert sowohl auf ungleiche physische Voraussetzungen der Menschen als auch auf ungleiche sozio-kulturelle Determinanten. Beide Bereiche werden einerseits von Umständen beeinflusst, die außerhalb der Kontrolle des betroffenen Individuums liegen, können andererseits aber in ihren negativen Auswirkungen durch geeignete Politikmaßnahmen zumindest reduziert werden. Anders als die Bedarfs- und Leistungsgerechtigkeit stellt die Chancenge-

⁴Für nähere Informationen zum verwendeten Datensatz vgl. Orr et al. (2011), S. 223 ff.

⁵Vgl. Ebert (2010), S. 38.

⁶Vgl. Ebert (2010), S. 48 ff.; Enste et al. (2013), S. 6 ff. und IfD (2013), S. 12.

rechtigkeit nicht nur auf die Verteilung von Gütern und Lasten, also auf eine gerechte Verteilung des Produktionsergebnisses ab, sondern vor allem auch auf die Verteilung der Möglichkeiten und Fähigkeiten, Güter zu erwerben und Lasten zu vermeiden, also auf eine gerechte Verteilung der Inputs zur Erstellung des Produktionsergebnisses.⁷

Hinsichtlich des angestrebten Ausmaßes von Chancengerechtigkeit können zwei Ansätze unterschieden werden.⁸ Nach der *formalen Chancengerechtigkeit* soll allgemein ein Regelsystem entwickelt werden, das die Allokation gesellschaftlicher Positionen, verbandspolitischer Funktionsmacht, politischer Ämter sowie berufshinführender Ausbildungsplätze und Arbeitsplätze übernimmt. Kennzeichnend für diesen Ansatz ist, dass die Allokation so organisiert wird, dass – *gleiche* Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Individuen vorausgesetzt – alle annähernd gleiche Chancen haben sollen, die entsprechenden Positionen und Ämter zu erlangen, und zwar unabhängig von sozialer Herkunft, ökonomischer Ausstattung, Geschlecht, ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung sowie religiöser und kultureller Prägung. Anders dagegen der Ansatz der *substantiellen Chancengerechtigkeit*: dieser bezieht in deutlich umfangreicherer Weise persönliche Eigenschaften des Menschen mit ein. Dazu gehören persönliche Talente und Begabungen wie beispielsweise Auffassungsgabe und Durchsetzungskraft. Solche Eigenschaften sind zum Teil genetisch bedingt und zum Teil das Ergebnis sozialer Herkunft und Erziehung. Diese durch Geburt und Sozialisation entstandenen Eigenschaften – die zu *unterschiedlicher* Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft bei den Individuen führen – sollen gemäß der entsprechenden gerechtigkeitsethischen Position in ihren negativen Auswirkungen durch staatliche Politik korrigiert werden.⁹ Beide Ansätze stehen zueinander in Konflikt.

Bildung kann sowohl Zielobjekt der Realisierung von Chancengerechtigkeit als auch eine Voraussetzung dafür sein. Wird Bildung als Konsumgut betrachtet, das den Bildungsteilnehmern unmittelbar einen Nutzen stiftet, so ist ein offener Zugang zu Bildung das Ziel von Chancengerechtigkeit. Wird Bildung dagegen als Investitionsgut betrachtet, durch das die Menschen die Möglichkeit erhalten sollen, die eigenen Fähigkeiten optimal zu entwickeln, um später durch eigene Anstrengungen erfolgreich am wirtschaftlichen Leben teilzuhaben, so ist ein offener Zugang zu Bildung die Voraussetzung für Chancengerechtigkeit am Arbeitsmarkt.¹⁰ Eine solche Ermöglichung gleicher Ausbildungschancen für alle wird mitunter als *das* zentrale Anliegen für eine am Kriterium der Chancengerechtigkeit orientierte Gesellschaft angesehen.¹¹ Defizite bei der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit können dazu führen, dass auch andere Dimensionen sozialer Gerechtigkeit, wie etwa die Leistungsgerechtigkeit, entwertet werden.¹²

Innerhalb einer Gesellschaft kann Chancengerechtigkeit einen erheblichen Stellenwert besitzen. So hat zum Beispiel das Institut für Demoskopie Allensbach in einer

⁷In Anlehnung an Ebert (2010), S. 52.

⁸Vgl. zum folgenden Richardt und Shanks (2008) sowie sinngemäß Kersting (2010), S. 22 ff.

⁹Kritiker des Kriteriums der Chancengerechtigkeit schließen daraus jedoch, dass dieses „really only defends the equal right to become unequal by competing against one’s fellows“. Schaar (1967), S. 241.

¹⁰Vgl. zum zweiten Argument Enste et al. (2013), S. 7.

¹¹Vgl. Giersch (2003), S. 49.

¹²Vgl. Raddatz (2012), S. 4.

Bevölkerungsbefragung in Deutschland ermittelt, dass Chancengerechtigkeit¹³ als einer von insgesamt fünf verwendeten Gerechtigkeitsdimensionen die mit Abstand größte Bedeutung zugemessen wird. Auf einer Rangskala von 0 (= unwichtig) bis 10 (= ganz besonders wichtig) erreichte Chancengerechtigkeit im Ranking den ersten Platz mit einem Durchschnittswert von 9,1, gefolgt von Familiengerechtigkeit auf Platz zwei mit einem Wert von 8,3. Dabei stuften 57% der Befragten Chancengerechtigkeit als ganz besonders wichtig ein (= 10), während bei Familiengerechtigkeit nur 31% den Höchstwert 10 vergaben.¹⁴

Chancengerechtigkeit in der Hochschulbildung als Ziel europäischer Bildungspolitik

Auf europäischer Ebene haben sich in den letzten Jahren verschiedene Akteure des Themas der Chancengerechtigkeit in der Hochschulbildung angenommen. Seit dem Jahr 2006 haben das Europäische Parlament, der Europäische Rat sowie die Europäische Kommission mehrere Empfehlungen gegeben und Resolutionen verabschiedet, die auch verschiedene Aspekte von Chancengerechtigkeit in der Hochschulbildung wie etwa soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten aufgreifen.¹⁵ Da aber die EU im Hinblick auf die Europäisierung des Hochschulwesens über keine Zuständigkeiten zur verbindlichen Normsetzung verfügt, haben ihre politischen Initiativen keinen bindenden Charakter.¹⁶ Demgegenüber hat sich auf europäischer Ebene der Bologna-Prozess zu *dem* dominierenden Verfahren zur Gestaltung von Bildungspolitik für den Hochschulbereich entwickelt.¹⁷

Im Rahmen des Bologna-Prozesses haben sich die mittlerweile 47 teilnehmenden Staaten dazu verpflichtet, einen Einheitlichen Europäischen Hochschulraum (EHR) zu schaffen, die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu verbessern sowie die Attraktivität europäischer Hochschulen zu steigern.¹⁸ Im Prager Kommuniqué von 2001 findet sich erstmals die Erwähnung des Begriffs der Chancengleichheit,¹⁹ die als eine von mehreren Zielstellungen für

¹³ Chancengerechtigkeit wurde im Rahmen der Befragung in dem Sinne definiert, „dass jeder unabhängig von sozialer Herkunft oder Geschlecht, die gleichen Chancen bei Bildung und im Beruf hat.“ IfD (2013), S. 14.

¹⁴ Vgl. IfD (2013), S. 13.

¹⁵ Vgl. Camilleri (2010), S. 3 f. sowie Miklavič (2010), S. 11.

¹⁶ Vgl. Oppermann et al. (2011), S. 573.

¹⁷ Vgl. Miklavič (2010), S. 11. In diesem Kontext hat die EU-Kommission als Vollmitglied des Bologna-Prozesses einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Bildungspolitik, vgl. Isleib (2010), S. 81.

¹⁸ Vgl. Isleib (2010), S. 82.

¹⁹ Die Begriffe Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit werden sowohl innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin als auch zwischen mehreren Disziplinen (zum Beispiel in der Philosophie, den Politik-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) unterschiedlich verwendet. Im Rahmen dieser Analyse wird Chancengerechtigkeit als ethikbasiertes Kriterium verstanden, das annähernde Gleichheit bei den Startbedingungen für Lebens- und Berufskarrieren anstrebt. Chancengleichheit wird dagegen als Regel verstanden, nach der jedem Individuum (absolut) gleiche Startchancen im Wettbewerb zu garantieren sind. Im Extremfall kann diese Regel absolute Gleichförmigkeit verlangen. Chancengerechtigkeit strebt demnach nur nach einer Annäherung an das Ziel der (absoluten) Chancengleichheit. In Anlehnung an Koucký et al. (2010), S. 9 und Ebert (2010), S. 52 f. Der oben erwähnte Ansatz der substantiellen Chancengerechtigkeit weist dabei eine große Nähe zur Regel der Chancengleichheit auf.

den Bereich des lebenslangen Lernens genannt wird. Darüber hinaus wird die so genannte soziale Dimension angesprochen, die vor allem für den Bereich der studentischen Mobilität zu beachten sei. Ein konkretes gemeinsames Verständnis darüber, was die soziale Dimension beinhaltet, bestand aber noch nicht und sollte noch ausgelotet werden.²⁰ Im Berliner Kommuniqué von 2003 existierte dann schon ein konturiertes Bild von der sozialen Dimension des EHR. Das Ziel der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit sollte mit dem Ziel der sozialen Dimension in Einklang gebracht werden. Darunter werden die Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten auf nationaler und europäischer Ebene verstanden. Konkret wird dabei die Notwendigkeit geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die Studierenden betont, damit diese ihre Studien in angemessenem Zeitrahmen und erfolgreich abschließen können, ohne auf Hindernisse zu stoßen, die auf ihre soziale und wirtschaftliche Situation zurückzuführen sind.²¹ Diese Selbstverpflichtung wird mit dem Kommuniqué von Bergen bestätigt.²² Die verhältnismäßig klarste Vorstellung von Chancengerechtigkeit wurde mit dem Londoner Kommuniqué 2007 vorgelegt. Darin erklären die Regierungen der Bologna-Staaten:

Wir teilen den gesellschaftlichen Anspruch, dass die Studierenden bei ihrem Eintritt in die Hochschule, mit ihrer Beteiligung und bei Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollte. Wir bekräftigen, dass es wichtig ist, dass Studierende ihr Studium ungehindert durch ihre sozialen oder wirtschaftlichen Voraussetzungen abschließen können.²³

In nachfolgenden Kommuniqués, die im Rahmen der Minister-Konferenzen von Leuven (2009) und Bukarest (2012) verabschiedet wurden, wird diese Zielsetzung in ähnlicher Formulierung bekräftigt. Hinsichtlich der angestrebten Zusammensetzung der Studierenden wird auf die Widerspiegelung der europäischen Bevölkerungsvielfalt abgehoben.²⁴

Mit den Kommuniqués der EHR-Staaten wurde eine Gerechtigkeitsnorm als Ziel definiert, die Bestandteil nationaler Hochschulpolitik geworden ist und an dem diese sich messen lassen muss. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Zielformulierung auch hinreichend ist, um das angestrebte Ziel eindeutig zu interpretieren und operationalisierbar zu machen.

²⁰ Vgl. Prag-Kommuniqué (2001), S. 5, 7 und 10.

²¹ Vgl. Berlin-Kommuniqué (2003), S. 1 und 6.

²² Vgl. Bergen-Kommuniqué (2005), S. 5.

²³ London-Kommuniqué (2007), S. 5.

²⁴ Vgl. Leuven-Kommuniqué (2009), S. 2 und Bukarest-Kommuniqué (2012), S. 2.

Eine kritische Würdigung des Gerechtigkeitsziels des EHR

Ein sozial- oder wirtschaftspolitisches Ziel²⁵ sollte bestimmte, grundlegende Eigenschaften besitzen. Hierzu gehören unter anderem Eindeutigkeit, problembezogene Adäquatheit, Erreichbarkeit durch den Einsatz von Instrumenten sowie Messbarkeit.²⁶ Das von den Regierungen der EHR-Staaten formulierte Ziel der Chancengerechtigkeit weist in dieser Hinsicht einige offene Fragen auf.

Die Zielformulierung des Londoner Kommuniqués ist in dem Sinne nicht eindeutig, als beispielsweise nicht klar ist, in welchem Ausmaß die verschiedenen Bevölkerungsgruppen eines Landes durch die Repräsentation von Studierenden an Hochschulen widergespiegelt werden sollen. Die Formulierung des Kommuniqués könnte so interpretiert werden, dass die Zusammensetzung der Studierenden in sozialer Hinsicht ein absolut gesehen verkleinertes, aber prozentual betrachtet gleiches Spiegelbild der sozialen Zusammensetzung der jeweiligen Gesamtbevölkerung sein sollte.²⁷ Es könnte aber auch so gemeint sein, dass einfach jede soziale Bevölkerungsgruppe Studierende an Hochschulen entsenden sollte, ohne dass jedoch eine prozentuale Gleichheit zwischen Original und Spiegelbild angestrebt wird.

Falls eine exakte prozentuale Spiegelung der Bevölkerung durch die Studierendenpopulation angestrebt wird, stellt sich die Frage, ob dies einen sinnvollen Maßstab für Chancengerechtigkeit darstellt. Die Idee der proportionalen Repräsentation als Ausdruck von Chancengerechtigkeit spielt im Gerechtigkeitsdiskurs eine wichtige Rolle.²⁸ Dennoch ist dieses Kriterium nicht unproblematisch. So kann beispielsweise unter den Schülern mit einer bestimmten sozialen Herkunft der Wunsch nach Hochschulbildung überproportional zum Anteil der sozialen Herkunftsgruppe an der Gesamtbevölkerung ausgeprägt sein, während er in einer anderen sozialen Gruppe nur unterproportional vorhanden ist. Um dann – entsprechende Studierfähigkeit vorausgesetzt – dennoch eine Studierendenpopulation zu erhalten, welche die Bevölkerungsstruktur exakt nachbildet, müsste der Hochschulzugang für die erste Gruppe unter Verweis auf ihre soziale Herkunft künstlich beschränkt werden, und für die zweite Gruppe müssten wohl zusätzliche Informations- oder Motivationsmaßnahmen ergriffen werden, um dort den Wunsch nach akademischer Ausbildung auszuweiten. Tatsächlich gibt es in der empirischen Sozialforschung Hinweise darauf, dass die in vielen Ländern existierende Unterrepräsentation der Gruppe mit niedriger sozialer Herkunft an Hochschulen zum Teil auch darauf zurückzuführen ist, dass in dieser sozialen Gruppe sowohl bei den potentiellen Studierenden als auch bei ihren Eltern

²⁵ In Deutschland zählt Bildungspolitik zum Bereich der Sozialpolitik. Faktisch werden mit Bildungspolitik aber auch wirtschaftspolitische Ziele wie Wirtschaftswachstum, Abbau von Arbeitslosigkeit oder Umverteilung verfolgt.

²⁶ In Anlehnung an Welfens (2010), S. 601 f. sowie Streit (2005), S. 274 ff.

²⁷ Das bedeutet konkret, wenn in der Bevölkerung die Gruppe mit niedriger sozialer Herkunft einen Anteil von beispielsweise 40 % aufweist, so sollten auch unter den Studierenden 40 % mit niedriger sozialer Herkunft vertreten sein.

²⁸ Vgl. Hauschildt et al. (2015), S. 46; Mühleck und Griga (2010), S. 19 und Pechar (2007), S. 163.

eine entsprechende Bildungsaspiration geringer ausgeprägt ist als in Gruppen mit höherer sozialer Herkunft.²⁹

Ergänzend dazu gibt es durchaus rationale Gründe, warum Schulabsolventen auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums zugunsten einer anderen Ausbildung oder einer Erwerbstätigkeit verzichten. So geben zum Beispiel Studienberechtigte in Deutschland, die 2012/2013 etwa viereinhalb Jahre nach Schulabschluss zu ihren Bildungsentscheidungen befragt wurden, als die drei häufigsten Gründe für einen Studienverzicht an (Mehrfachnennungen möglich):

1. Interesse an praktischer Tätigkeit: 51 %,
2. den Wunsch, möglichst bald Geld zu verdienen: 50 % und
3. das Berufsziel erfordert kein Studium: 41 %.³⁰

In diesem Zusammenhang ist es auch nicht ausgeschlossen, dass zum Beispiel eine hochwertige berufliche Ausbildung für Schulabsolventen mit niedriger sozialer Herkunft in manchen Fällen größere Chancen auf wirtschaftlichen Erfolg und sozialen Aufstieg bieten kann als eine formal prestigereichere Hochschulausbildung, die aber eventuell wegen einer höheren Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs oder ausbildungsinadäquater Beschäftigung zu geringeren Bildungserträgen führt.³¹ Diese Argumente sprechen nicht per se gegen das Kriterium der proportionalen Repräsentation, wohl aber gegen seine rein förmliche Anwendung ohne weitergehende Voraussetzungen, wenn damit Chancengerechtigkeit angemessen erfasst werden soll.

Bei der Zielformulierung durch die Staaten des EHR bleibt des Weiteren offen, welchen der zuvor beschriebenen Gerechtigkeitsansätze diese favorisieren. Soll Chancengerechtigkeit auf diejenigen Personen Anwendung finden, die über *gleiche* Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft verfügen (formale Chancengerechtigkeit) oder auf diejenigen mit *ungleicher* Ausprägung dieser Eigenschaften (substantielle Chancengerechtigkeit)? Die oben genannten Kommunikés enthalten dazu keine weitergehenden Informationen, jedoch ist die Beantwortung dieser Frage bedeutsam im Hinblick auf die Voraussetzungen, die potentielle Studierende für einen chancengerechten Hochschulzugang erfüllen müssen. Um dies mit einem Beispiel zu illustrieren: Angenommen das alleinige Kriterium für einen Hochschulzugang sei das Ergebnis einer hochschulischen Aufnahmeprüfung. Wenn zwei Studienbewerber – einer mit niedriger und einer mit hoher sozialer Herkunft – das gleiche Testergebnis erreichen, dann sollten gemäß der formalen Chancengerechtigkeit beide Bewerber die gleiche Chance des Hochschulzugangs erhalten. Stünde nur ein Studienplatz zur Verfügung, so müsste eine Zufallsauswahl über die Vergabe entscheiden. Demgegenüber könnte nach dem Kriterium der substantiellen Chancengerechtigkeit gefordert werden, dass der Studienbewerber mit niedriger sozialer Herkunft selbst bei einem *schlechteren* Testergebnis als sein Mitbewerber (innerhalb bestimmter, vorher zu

²⁹ Vgl. Paulus und Blossfeld (2007), Gambetta (1996) und Stocké (2009).

³⁰ Vgl. Quast et al. (2014), S. 72 f.

³¹ Vgl. Pechar (2007), S. 164.

definierender Grenzen) die gleiche Chance auf Aufnahme an der Hochschule bekommen sollte.³²

Ein weiteres Problem, das der Erreichung einer prozentual gleichen Repräsentation verschiedener Bevölkerungsgruppen an Hochschulen im Wege stehen kann, ist soziale Selektion, die auf vorgelagerten Bildungsstufen stattfindet. Dieses Phänomen kann mit Hilfe des so genannten Bildungstrichters veranschaulicht werden: Nach Angaben der Sozialerhebung erreichten in Deutschland im Jahr 2009 von 100 Akademikerkindern, die zuvor die Primar- und Sekundarstufe I durchlaufen hatten, 79 Kinder die Sekundarstufe II. Von diesen 79 Kindern werden wahrscheinlich 66 Kinder den Hochschulzugang vollziehen. Im Vergleich dazu erreichten im gleichen Jahr von 100 Nicht-Akademikerkindern nur 43 Kinder die Sekundarstufe II und von diesen werden voraussichtlich 16 Kinder eine Hochschule besuchen.³³ Dies illustriert, dass soziale Selektion nicht unbedingt erst an der Schwelle zur Hochschule beginnt, sondern bereits vorher stattfinden kann. Wenn nun aber schon die Zusammensetzung der Studienberechtigten am Ende der Sekundarstufe II kein Spiegelbild der Bevölkerung mehr darstellt, kann dieser Mangel nicht mehr ohne weiteres durch Hochschulpolitik behoben werden; dies müsste stattdessen die Bildungspolitik auf vorgelagerten Stufen übernehmen.

Ein Messproblem kann bezüglich des Gerechtigkeitsziels des EHR auch dadurch auftreten, dass die Eltern von Studierenden ihrerseits sozial mobil sind und in der sozialen Pyramide auf- oder absteigen. Dabei dürfte insbesondere die Gefahr des sozialen Abstiegs als Folge von krisenhaften gesamtwirtschaftlichen Ereignissen bestehen. In diesem Zusammenhang stellt sich dann das Problem des geeigneten Referenzmaßstabs, d. h. sollen Studierende bei der Ermittlung ihrer sozialen Herkunft der ehemaligen sozialen Gruppe ihrer Eltern zugeordnet werden, die möglicherweise über viele Jahre Bestand hatte, oder der aktuellen sozialen Gruppe?

Unter Ausblendung der oben exemplarisch aufgezählten Probleme, die an dieser Stelle nicht gelöst werden können, wird nachfolgend der Versuch unternommen, das Gerechtigkeitsziel des EHR zu operationalisieren und den Zielerreichungsgrad für mehrere europäische Länder näherungsweise zu ermitteln.

Operationalisierung des Gerechtigkeitskriteriums

Gemäß des für den EHR durch das Londoner Kommuniqué postulierten Gerechtigkeitskriteriums sollen die Studierenden eines Landes die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln. Diese immer noch vage Zielsetzung muss für eine empirische Untersuchung weiter spezifiziert und operationalisiert werden. Im Rahmen der hier vorgestellten Analyse wird auf die Zusammensetzung der Bevölkerung nach

³² Vertreter dieser Position würden als Begründung anführen, dass Schüler mit niedriger sozialer Herkunft bezüglich der Bildungsvermittlung im Elternhaus während ihrer gesamten Bildungskarriere gegenüber höheren sozialen Gruppen benachteiligt seien und aus diesem Grund gar nicht in der Lage wären, die gleiche Leistungsfähigkeit wie Schüler aus höheren sozialen Gruppen zu entwickeln. Die Anwendung des Kriteriums der formalen Chancengerechtigkeit würde dann zu einer Benachteiligung der Gruppe mit niedriger sozialer Herkunft führen.

³³ Vgl. Middendorff et al. (2013), S. 110 ff.

ihrer Sozialstruktur abgehoben. Der Einfachheit halber wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die soziale Zusammensetzung der Studierenden ohne weitere spezielle Voraussetzungen ein prozentual betrachtet gleiches Spiegelbild der sozialen Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung sein soll.³⁴ In diesem Fall hätte dann jedes Mitglied einer sozialen Gruppe der Gesamtbevölkerung die gleiche Chance, Hochschulbildung zu erhalten, oder anders gewendet: die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe hätte keinen (positiven oder negativen) Einfluss auf die Chance, Hochschulbildung zu erwerben.

Es erscheint dabei nicht sinnvoll, die gesamte Wohnbevölkerung für Vergleichszwecke zu verwenden, stattdessen werden als Referenzgruppen Männer und Frauen der Altersgruppe 40 bis 60 Jahre herangezogen. Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen kann angenommen werden, dass die Eltern der Studierenden ganz überwiegend ebenfalls der Altersgruppe der 40- bis 60-Jährigen angehören. Zum anderen ist für diese Altersgruppe davon auszugehen, dass bei der überwiegenden Mehrheit die grundlegenden schulischen und beruflichen Ausbildungsphasen abgeschlossen und der Eintritt in die Erwerbsphase erfolgt ist. Ausbildung und Erwerbstätigkeit werden oft als wesentliche Bestimmungsmerkmale angesehen, welche die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe beeinflussen.³⁵ Für die Mehrheit der 40- bis 60-Jährigen kann angenommen werden, dass ihre soziale Gruppenzugehörigkeit weitgehend gegeben ist und zumindest nicht mehr durch langfristige Ausbildungsmaßnahmen verändert wird.³⁶

Die soziale Herkunft der Studierenden, die für die Analyse zu ermitteln ist, ist eine Eigenschaft, die nicht unmittelbar erfasst werden kann, wie etwa ihr Alter oder Geschlecht. Stattdessen ist es erforderlich, einen geeigneten Indikator zu konstruieren, der diese Eigenschaft abbildet oder sich ihr zumindest so weit wie möglich nähert. Zu diesem Zweck wird als Näherungsgröße der Bildungshintergrund der Studierenden herangezogen. Dieser wird über den höchsten formalen Bildungsgrad ihrer Eltern operationalisiert. Dahinter steckt zum einen die Annahme, dass der formale Bildungsgrad der Eltern im Falle ihrer Erwerbstätigkeit positiv mit ihrem Erwerbseinkommen korreliert ist.³⁷ Zum anderen wird, wie oben bereits angedeutet, die

³⁴Zwar enthalten die Ministererklärungen des EHR keine weitergehenden Hinweise für die Operationalisierung des Gerechtigkeitsziels, jedoch wird in den deutschen Übersetzungen der Kommunikués ausdrücklich der Begriff der Chancengleichheit verwendet. Dieser wird in der Regel so interpretiert, dass eine exakt proportionale Repräsentation angestrebt wird.

³⁵In der empirischen Sozial- und Bildungsforschung werden deshalb häufig Merkmale wie die schulische und berufliche Bildung sowie die Stellung im Beruf herangezogen, um soziale Gruppen gegeneinander abzugrenzen. Vgl. Isserstedt et al. (2010), S. 118 ff.; Bundesamt für Statistik (2010), S. 22 ff. sowie Unger et al. (2012), S. 56.

³⁶Bei jüngeren Referenzgruppen wäre dagegen zu vermuten, dass sich ein größerer Anteil von Personen entweder noch in grundlegenden Ausbildungsmaßnahmen befindet oder diese in naher Zukunft noch durchlaufen könnte. Der Abschluss solcher Ausbildungsmaßnahmen und ihre wirtschaftliche Verwertung könnten dann prinzipiell dazu führen, dass sich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe noch ändert.

³⁷Ein positiver Zusammenhang zwischen dem formalen Bildungsgrad einer Person und der Höhe ihres Erwerbseinkommens wird von Ergebnissen empirischer Studien häufig gestützt. Beispielhaft seien genannt OECD (2013), S. 173 ff.; Spangenberg et al. (2012), S. 36 ff. und 81 ff.; Anger et al. (2010), S. 42 ff.; de la Fuente und Jimeno (2005), S. 31 ff. sowie Harmon et al. (2003), S. 115 ff.

Annahme unterstellt, dass das Erwerbseinkommen der Eltern ihre soziale Stellung – und die ihrer studierenden Kinder – in der Gesellschaft wesentlich mitbestimmt.

Zur Konstruktion des Indikators werden zunächst mehrere soziale Gruppen unterschieden, die nach dem höchsten erreichten Grad formaler Bildung gegeneinander abgegrenzt werden. Um einen länderübergreifenden Vergleich der Daten zu ermöglichen, wurde der Bildungsgrad der Eltern der Studierenden anhand von ISCED-97 ermittelt.³⁸ Die Studierenden wurden dann auf dieser Basis in drei verschiedene soziale Gruppen eingeteilt: Die Kategorie ‚niedriger Bildungshintergrund‘ beinhaltet Studierende aus eher bildungsfernen Schichten. Konkret bedeutet dies, dass der jeweils betrachtete Elternteil eines Studierenden – entweder der Vater oder die Mutter – einen Bildungsabschluss besitzt, der das ISCED-Niveau 2 nicht übersteigt. In der Kategorie ‚mittlerer Bildungshintergrund‘ sind diejenigen Studierenden enthalten, bei denen der betrachtete Elternteil einen Abschluss der ISCED-Stufen 3 oder 4 erreicht hat. Studierende, bei denen der relevante Elternteil einen Abschluss der ISCED-Stufen 5 oder 6 erreicht hat, wurden der Gruppe ‚hoher Bildungshintergrund‘ zugeordnet.³⁹ Anhand von Abb. 1 wird das Mess- und Bewertungsverfahren weiter veranschaulicht.

Auf der Abszisse steht die Variable τ für den Index ‚niedriger Bildungshintergrund‘. Diese Variable wird – beispielsweise mit Blick auf die männliche Bevölkerung – folgendermaßen gebildet:

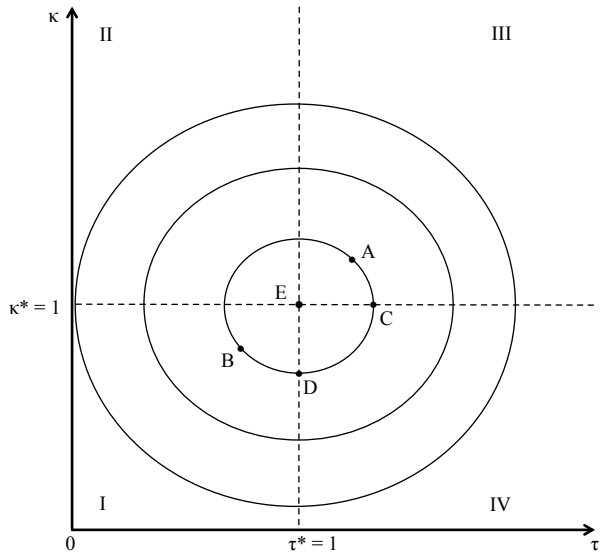
$$\tau = \frac{\left(\frac{\text{Zahl Studierender deren Väter über niedrige Bildung verfügen}}{\text{Gesamtzahl Studierender}} \right)}{\left(\frac{\text{Zahl 40 – bis 60 – jähriger Männer mit niedriger Bildung}}{\text{Gesamtzahl 40 – bis 60 – jähriger Männer}} \right)}$$

Die Variable κ auf der Ordinate steht für den Index ‚hoher Bildungshintergrund‘. Für die Berechnung von κ wird das soeben beschriebene Verfahren angewendet, nur mit dem Unterschied, dass nun die Bezugsgruppen mit hoher Bildung herangezogen werden. Ein solcher Indexwert gibt an, in welchem Ausmaß die jeweils betrachtete Bildungsgruppe aus der männlichen Bevölkerung zahlenmäßig durch Studierende an Hochschulen vertreten ist. Je weiter entfernt vom Koordinatenursprung ein Punkt auf der Abszisse oder Ordinate gemessen wird, desto höher ist der Wert für die Repräsentation der niedrigen bzw. hohen Bildungsgruppe. Der Punkt E in der Mitte der kon-

³⁸ Bei ISCED–97 (International Standard Classification of Education) handelt es sich um ein von der UNESCO (1997) entwickeltes sechsstufiges Klassifikationsschema, mit dem organisierte dauerhafte Bildungsangebote international vergleichbar gemacht werden sollen. Vgl. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>.

³⁹ In Deutschland beinhaltet die Stufe 2 der ISCED–97 Klassifikation Abschlüsse des Sekundarbereichs I (beispielsweise den Abschluss der Hauptschule, Realschule oder der Berufsaufbauschule). ISCED 3 erfasst Abschlüsse der Sekundarstufe II (zum Beispiel des Gymnasiums [Jg. 11–13] oder zweijähriger Fachoberschulen). Zu ISCED 4 gehören Abschlüsse des postsekundären nicht-tertiären Bereichs (zum Beispiel von einjährigen Fachoberschulen und Technischen Oberschulen). Zur ISCED-Stufe 5 gehören Abschlüsse des Tertiärbereichs I (wie etwa Bachelor- und Masterabschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen). ISCED 6 beinhaltet die Abschlüsse von weiterführenden Forschungsprogrammen (etwa das abgeschlossene Promotionsstudium). Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), S. 216.

Abb. 1 Soziale Repräsentation und Gerechtigkeitsoptimum.
(Quelle: Eigene Darstellung)



zentrischen Kreise steht für das Gerechtigkeitsoptimum. In dieser Situation sind die niedrige und die hohe Bildungsgruppe – ebenso wie die nicht ausdrücklich abgebildete mittlere Bildungsgruppe⁴⁰ – zahlenmäßig perfekt durch die Studierenden vertreten, d. h. der Prozentsatz von Studierenden einer bestimmten Bildungsgruppe entspricht genau dem Prozentsatz dieser Bildungsgruppe an der – in diesem Fall – männlichen Bevölkerung. Die Variablen τ^* und κ^* haben dann dementsprechend den Wert 1.

Im Quadrant I gilt unterhalb von τ^* und κ^* , dass sowohl die niedrige als auch die hohe Bildungsgruppe unterrepräsentiert ist. Demzufolge ist die Gruppe mit mittlerer Bildung überrepräsentiert. In Quadrant II gilt unterhalb von τ^* und oberhalb von κ^* , dass die niedrige Bildungsgruppe unterrepräsentiert und diejenige mit hoher Bildung überrepräsentiert ist. Über die Repräsentation der mittleren Bildungsgruppe lässt sich ohne Berechnungen keine Aussage treffen; diese kann prinzipiell über- oder unterrepräsentiert oder perfekt vertreten sein. In Quadrant III oberhalb von τ^* und κ^* sind die niedrigen und hohen Bildungsgruppen beide überrepräsentiert und damit ist die Gruppe mit mittlerer Bildung unterrepräsentiert. Schließlich gilt für Quadrant IV oberhalb von τ^* und unterhalb von κ^* , dass die niedrige Bildungsgruppe überrepräsentiert und die hohe Bildungsgruppe unterrepräsentiert ist. Für die mittlere Bildungsgruppe gilt dann, dass ohne weitere Analyse keine Aussage über den Grad ihrer Repräsentation gemacht werden kann.

Punkte auf derselben Kreislinie stellen äquidistante Positionen von Fehlrepräsentation mindestens zweier Bildungsgruppen dar, die im Hinblick auf das Gerechtigkeitsoptimum als gleich schlecht zu bewerten sind. Bei Punkt A sind die Gruppen mit niedriger und hoher Bildung beide überrepräsentiert, während sie bei Punkt B beide unterrepräsentiert sind; beides ist gleichermaßen schlecht im Hinblick auf das

⁴⁰Die Gruppe mit mittlerer Bildung wird in Abb. 1 nicht explizit dargestellt, dennoch können in ganz bestimmten Fällen ohne weitere Berechnungen grundlegende Rückschlüsse für diese Gruppe gezogen werden.

Gerechtigkeitsziel. Bei Punkt C ist zwar die Gruppe mit hoher Bildung perfekt vertreten, aber die Gruppe mit niedriger Bildung ist überrepräsentiert und diejenige mit mittlerer Bildung unterrepräsentiert. Entsprechendes gilt für Punkt D, wo die Gruppe mit niedriger Bildung perfekt repräsentiert ist, aber die anderen beiden Gruppen fehlrepräsentiert sind. Je größer der Radius eines Kreises ist, desto größer ist das Ausmaß der Verfehlung des Gerechtigkeitsziels.⁴¹

Der soeben vorgestellte Indikator ist – ganz entsprechend der Zielsetzung für die er konstruiert wurde – nur in der Lage, eine quantitative Dimension von Chancengerechtigkeit abzubilden. Qualitative Aspekte, die den Zugang zu Hochschulbildung unterschiedlicher Qualitäten betreffen und die im Rahmen von Diskussionen zur Chancengerechtigkeit ebenso von Bedeutung sind, werden damit nicht dargestellt.⁴²

Die Erreichung des Gerechtigkeitsziels im empirischen Vergleich

Abbildung 2 zeigt für mehrere europäische Länder wie es um die soziale Repräsentation der 40- bis 60-jährigen Bevölkerung durch die Studierenden bestellt ist. Nach der Zielsetzung der Länder des EHR sollen die Studierenden in allen drei Phasen des Studiums (Zugang, Verbleib und Abschluss) die Landesbevölkerung widerspiegeln. Der hier verwendete Datensatz enthält Daten sowohl von Studierenden im ersten als auch in höheren Hochschulsesemestern, sodass ein gemeinsames Bild für die Phasen des Zugangs und Verbleibs gezeichnet wird, ohne zwischen diesen trennen zu können. Für jedes Land wurden nach dem oben beschriebenen Verfahren die Indexwerte für die Gruppen mit hoher und niedriger Bildung ermittelt. Die Position eines Landes im Koordinatensystem ergibt sich dann aus der Kombination der Indexwerte für die beiden Bildungsgruppen. Ein Indexwert von 1,0 gibt dabei an, dass die entsprechende Bildungsgruppe perfekt durch die Studierenden vertreten ist. Werte kleiner Eins sind Indiz einer Unterrepräsentation und Werte größer Eins weisen auf eine Überrepräsentation der jeweiligen Bildungsgruppe hin.

Das x gibt die arithmetischen Durchschnittswerte für die beiden Bildungsgruppen über die Gesamtheit der abgebildeten Länder an. Die als Gerechtigkeitsoptimum bezeichnete Koordinate mit den Werten 1,0/1,0 bezeichnet den Punkt, an dem sowohl die Gruppe der niedrig Gebildeten als auch der hoch Gebildeten aus der männlichen Bevölkerung im Alter von 40 bis 60 Jahren perfekt an Hochschulen repräsentiert wäre. In der Konsequenz würde dies dann auch für die dritte Gruppe mit mittlerer Bildung gelten, die ein Residuum ist und in der Graphik nicht dargestellt wird. Im Gerechtigkeitsoptimum würde dann gelten, dass für die Kinder der gesamten 40- bis

⁴¹ Der auf diese Weise konstruierte Indikator ist – ebenso wie andere Indikatoren – nicht frei von Schwächen. So könnte in Einzelfällen das Alter der Eltern von Studierenden von der hier verwendeten Klasse der 40- bis 60-Jährigen abweichen. Darüber hinaus ist möglicherweise das Fertilitätsverhalten der unterschiedlichen sozialen Bevölkerungsgruppen nicht gleich, was zu unterschiedlichen Kinderzahlen führen würde. Trotzdem kann der obige Indikator – insbesondere auch vor dem Hintergrund der ansonsten verfügbaren Alternativen – als eine der besten operationalisierbaren Approximationen an einen Gerechtigkeitsindikator angesehen werden. Vgl. Mühleck und Griga (2010), S. 19 f.

⁴² Vgl. zum qualitativen Aspekt von Chancengerechtigkeit European Group of Research on Equity of the Educational Systems (2005), S. 54 ff. sowie Koucký et al. (2010), S. 11 f.

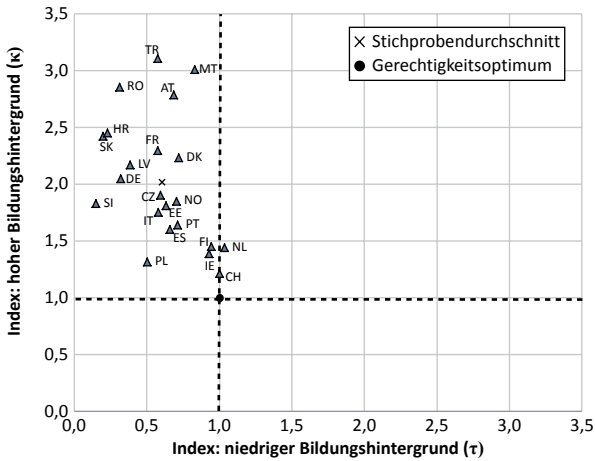


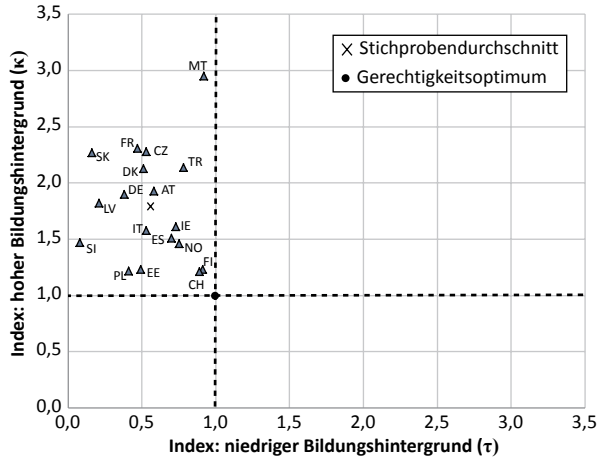
Abb. 2 Soziale Repräsentation an Hochschulen gemäß dem höchsten Bildungsabschluss der Väter von Studierenden 2009/2010. (Verwendete Länderabkürzungen: AT = Österreich, CH = Schweiz, CZ = Tschechische Republik, DE = Deutschland, DK = Dänemark, EE = Estland, ES = Spanien, E/W = England/Wales, FI = Finnland, FR = Frankreich, HR = Kroatien, IE = Irland, IT = Italien, LT = Litauen, LV = Lettland, MT = Malta, NL = Niederlande, NO = Norwegen, PL = Polen, PT = Portugal, RO = Rumänien, SE = Schweden, SI = Slowenien, SK = Slowakische Republik, TR = Türkei.). (Quelle: EUROSTUDENT (2011), subtopic C.3, eigene Berechnungen. Fehlende Daten: E/W, LT, SE)

60-jährigen männlichen Bevölkerung aus allen drei Bildungsgruppen Chancengerechtigkeit für Hochschulbildung im Sinne des Kriteriums vollkommen proportionaler Repräsentation realisiert worden ist.

Der ermittelte Stichprobendurchschnitt gibt an, dass über alle betrachteten Länder hinweg Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund mit dem Wert 0,6 und ihre Kommilitonen mit hohem Bildungshintergrund mit dem Wert 2,03 vertreten sind. Das bedeutet, dass bildungsferne Schichten (= niedrige Bildung) gemessen an ihrem Anteil an der männlichen Bevölkerung im Alter von 40 bis 60 Jahren nur zu 2/3 über studierende Kinder an Hochschulen vertreten und damit unterrepräsentiert sind. Für bildungsaffine Schichten (= hohe Bildung) gilt dagegen, dass ihre Kinder gut doppelt so häufig ein Hochschulstudium aufnehmen als es dem Anteil an der 40- bis 60-jährigen männlichen Bevölkerung eigentlich entsprechen würde; sie sind somit an Hochschulen überrepräsentiert.

Bezüglich der Repräsentation der niedrigen Bildungsgruppe können drei Fälle unterschieden werden: 1) Fast alle betrachteten Länder befinden sich im Koordinatensystem links des Gerechtigkeitsoptimums. In den Hochschulsystemen dieser Länder sind Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund unterrepräsentiert. Besonders stark fällt diese Unterrepräsentation in der Ländergruppe mit Slowenien, der Slowakei, Kroatien, Rumänien, Deutschland und Lettland aus, wo die entsprechenden Indexwerte unterhalb von 0,4 liegen. Für Deutschland beträgt der Indexwert 0,32 und gibt an, dass Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund nur etwa ein Drittel so stark vertreten sind wie es dem Anteil der niedrigen Bildungsgruppe an der 40- bis 60-jährigen männlichen Bevölkerung eigentlich entsprechen würde. Eine eher moderate Unterrepräsentation kann für Malta, Irland und Finnland mit Index-

Abb. 3 Soziale Repräsentation an Hochschulen gemäß dem höchsten Bildungsabschluss der Mütter von Studierenden 2009/2010. (Quelle: EURO-STUDENT (2011), subtopic C.3, eigene Berechnungen. Fehlende Daten: E/W, HR, LT, NL, PT, RO, SE)



werten von größer 0,8 konstatiert werden. 2) Die Schweiz ist das einzige Land, in dem die niedrige Bildungsgruppe perfekt unter den Studierenden vertreten ist; der Indexwert beträgt 1,0. 3) Auch die Niederlande nehmen eine Sonderstellung ein: dies ist das einzige Land, in dem Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund leicht überrepräsentiert sind (Indexwert: 1,03).

Hinsichtlich der Vertretung der hohen Bildungsgruppe ist die Situation noch eindeutiger: alle Länder befinden sich oberhalb des Gerechtigkeitsoptimums. Demnach sind Studierende mit hohem Bildungshintergrund in allen betrachteten Ländern überrepräsentiert, wobei es aber auch hier große Unterschiede gibt. Ein hoher Grad an Überrepräsentation ist in der Türkei, Malta, Rumänien und Österreich mit Indexwerten von mehr als 2,7 zu verzeichnen. Deutschland gehört zu einer Ländergruppe, in der die Überrepräsentation ebenfalls schon relativ hoch ausfällt und knapp oberhalb des Durchschnittswertes für alle Länder liegt. Der Indexwert von 2,05 gibt dabei an, dass Studierende mit hohem Bildungshintergrund in Deutschland gut doppelt so häufig an Hochschulen vertreten sind wie es dem Anteil der Hochgebildeten an der Bezugsgruppe in der Bevölkerung eigentlich entsprechen würde. Ein verhältnismäßig geringes Maß an Überrepräsentation kann für die Schweiz, Polen, Irland, die Niederlande und Finnland konstatiert werden. In diesen Ländern liegt der Indexwert unterhalb von 1,5.

Bislang wurde die Frage der angemessenen Vertretung unterschiedlicher sozialer Bevölkerungsgruppen in der Hochschulbildung ausschließlich anhand männlicher Bezugsgruppen beantwortet. Ändert sich das Bild, wenn stattdessen weibliche Bezugsgruppen zur Indexbildung herangezogen werden? Abb. 3 enthält die Resultate einer entsprechenden Analyse für weibliche Bezugsgruppen (Mütter von Studierenden und Frauen im Alter von 40 bis 60 Jahren aus der Bevölkerung). Aufgrund geringerer Datenverfügbarkeit können die Ergebnisse nicht für alle in Abb. 2 dargestellten Länder präsentiert werden.

Im Durchschnitt über die 18 betrachteten Länder hinweg sind Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund mit dem Wert 0,56 und ihre Kommilitonen mit hohem Bildungshintergrund mit dem Wert 1,79 vertreten. Dies weist darauf hin, dass auch unter Verwendung der weiblichen Referenzgruppen Studierende mit niedri-

gem Bildungshintergrund unterrepräsentiert und Studierende mit hohem Bildungshintergrund überrepräsentiert sind.⁴³ Verglichen mit den Werten für die männlichen Referenzgruppen fällt im Durchschnitt die Unterrepräsentation der bildungsfernen Schichten nun noch stärker aus, während die Überrepräsentation der bildungsaffinen Schichten weniger ausgeprägt ist.

Anders als bei den männlichen Referenzgruppen ist die niedrige Bildungsgruppe dieses Mal in *allen* Ländern unterrepräsentiert. Die Unterrepräsentation ist in Slowenien, der Slowakei, Lettland und Deutschland mit Werten von unter 0,4 wieder besonders ausgeprägt. Damit ist diese Ländergruppe beinahe identisch mit derjenigen, in der auch die männliche Bevölkerungsgruppe mit niedriger Bildung besonders stark unterrepräsentiert ist.⁴⁴ Deutschland zeigt einen Indexwert von 0,38; damit ist die niedrige Bildungsgruppe bezogen auf die weibliche Bevölkerung nicht ganz so stark unterrepräsentiert wie in Relation zur männlichen Bevölkerung. Eine eher geringe Unterrepräsentation der niedrigen Bildungsgruppe mit Indexwerten von größer 0,8– und damit eine große Nähe zum Zielwert von 1,0– kann für Malta, Finnland und die Schweiz festgestellt werden. Auch dieses Ergebnis hat wiederum große Ähnlichkeit zu den Resultaten für die männlichen Referenzgruppen in Abb. 2.

Bei der hohen Bildungsgruppe ist die Überrepräsentation in Malta mit einem Indexwert von mehr als 2,9 am stärksten ausgeprägt. Erst mit einigem Abstand folgen Länder wie Frankreich, Tschechien und die Slowakei. Deutschland gehört mit einem Indexwert von 1,9, der über dem Stichprobendurchschnitt aller Länder liegt, wiederum zu einer Ländergruppe mit relativ hoher Überrepräsentation. Ein eher geringes Maß an Überrepräsentation existiert in der Schweiz, Polen, Finnland und Estland, jeweils mit Werten von weniger als 1,3.

In der obigen Tab. 1 wurde für die Länder die Entfernung ihrer geschlechtsspezifischen Gesamtposition – also unter gleichzeitiger Einbeziehung der Werte für die niedrigen und hohen Bildungsgruppen – vom Gerechtigkeitsoptimum berechnet.⁴⁵ In den Spalten zwei und drei wurde nach dem Geschlecht der Referenzgruppen unterschieden. Für die dort aufgelisteten Werte gilt, dass die Annäherung an das Ziel der Chancengerechtigkeit umso besser ist, je geringer der Wert ist. Die letzte Spalte zeigt die absolute Differenz zwischen den Positionen der männlichen und weiblichen Referenzgruppen an. Ein Minuszeichen bedeutet, dass bei einem Wechsel von den männlichen zu den weiblichen Referenzgruppen die Entfernung zum Gerechtigkeitsoptimum abgenommen hat, d. h. es hat eine Verbesserung der Länderposition stattgefunden; ein Pluszeichen indiziert dementsprechend das Gegenteil.

Länder, die sowohl für die männlichen als auch die weiblichen Referenzgruppen vergleichsweise niedrige Werte aufweisen sind die Schweiz, Finnland, Irland sowie Polen. Hohe Werte für beide Geschlechter zeigen Malta, die Türkei, die Slowakei, Österreich und Frankreich. Die höchsten Differenzen zwischen den Geschlechtern

⁴³Eine in europäischen Hochschulsystemen verbreitete Überrepräsentation von Studierenden mit hohem Bildungshintergrund wird ebenfalls konstatiert von European Commission (2012), S. 78 f.; Orr et al. (2011), S. 50 f.; Koucký et al. (2010), S. 29; Orr et al. (2008), S. 62 ff. und Wößmann und Schütz (2006), S. 25.

⁴⁴Im Gegensatz zu Abb. 2 sind für Kroatien und Rumänien keine Daten verfügbar.

⁴⁵Die Berechnung der Entfernung (Radius) basiert auf dem Satz des Pythagoras und wurde anhand folgender Gleichung ermittelt: $r = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$.

Tab. 1 Entfernung vom Gerechtigkeitsoptimum nach Bezugsgruppen. (Quelle: Eigene Berechnungen. Fehlende Daten: E/W, LT, SE. Fehlende Daten für weibliche Bezugsgruppen: HR, NL, PT, RO)

Land	Radius männliche Bezugsgruppen	Radius weibliche Bezugsgruppen	Differenz der Radien
AT	1,82	1,02	-0,80
CH	0,21	0,24	+0,03
CZ	0,99	1,36	+0,37
DE	1,25	1,09	-0,16
DK	1,26	1,23	-0,03
EE	0,89	0,56	-0,33
ES	0,69	0,59	-0,10
FI	0,46	0,25	-0,21
FR	1,37	1,41	+0,04
HR	1,65	k. A.	-
IE	0,40	0,67	+0,27
IT	0,86	0,75	-0,11
LV	1,32	1,14	-0,18
MT	2,02	1,95	-0,07
NL	0,45	k. A.	-
NO	0,90	0,52	-0,38
PL	0,59	0,63	+0,04
PT	0,70	k. A.	-
RO	1,98	k. A.	-
SI	1,19	1,03	-0,16
SK	1,63	1,52	-0,11
TR	2,15	1,16	-0,99

weisen dabei die Türkei (0,99) und Österreich (0,80) auf. In Deutschland ist die Entfernung vom Gerechtigkeitsoptimum für beide Geschlechter vergleichsweise hoch, wobei der Unterschied zwischen den geschlechtsspezifischen Bezugsgruppen mit einem Wert von 0,16 eher moderat ausfällt.

Die Unterschiede in den Ergebnissen für die beiden Geschlechter werfen die Frage auf, welche geschlechtsspezifischen Bezugsgruppen für die Bewertung der Bildungspolitik herangezogen werden sollten. Da das Geschlecht ein nominales Merkmal ist, gibt es dafür keine natürliche Rangordnung. Um das Auswahlproblem zu lösen, könnte deswegen ein Index gebildet werden, der sowohl die männlichen als auch die weiblichen Bezugsgruppen gleichermaßen berücksichtigt. Die Ergebnisse für einen solchen Index werden in Abb. 4 gezeigt. Diese enthält eine Rangliste der Länder nach ihrem Gesamtstand vom Gerechtigkeitsoptimum. Hierfür wurde basierend auf der obigen Tabelle für jedes Land aus den Werten für die männlichen und weiblichen Referenzgruppen ein gewichteter Durchschnittswert gebildet,⁴⁶ um auf diese Weise einen Gesamtindex (für hohe und niedrige Bildung sowie für männliche und weibliche Referenzgruppen) zu ermitteln, der die Gesamtposition eines Landes gegenüber dem Gerechtigkeitsoptimum darstellt. Für den Gesamtindex gilt, dass die Position eines Landes bezüglich des Optimums umso besser ist, je geringer der Wert des Index

⁴⁶Als Gewichtungsfaktoren wurden die jeweiligen Anteile von Männern und Frauen an der Gesamtheit der beiden Geschlechter in den relevanten Bildungsgruppen verwendet.

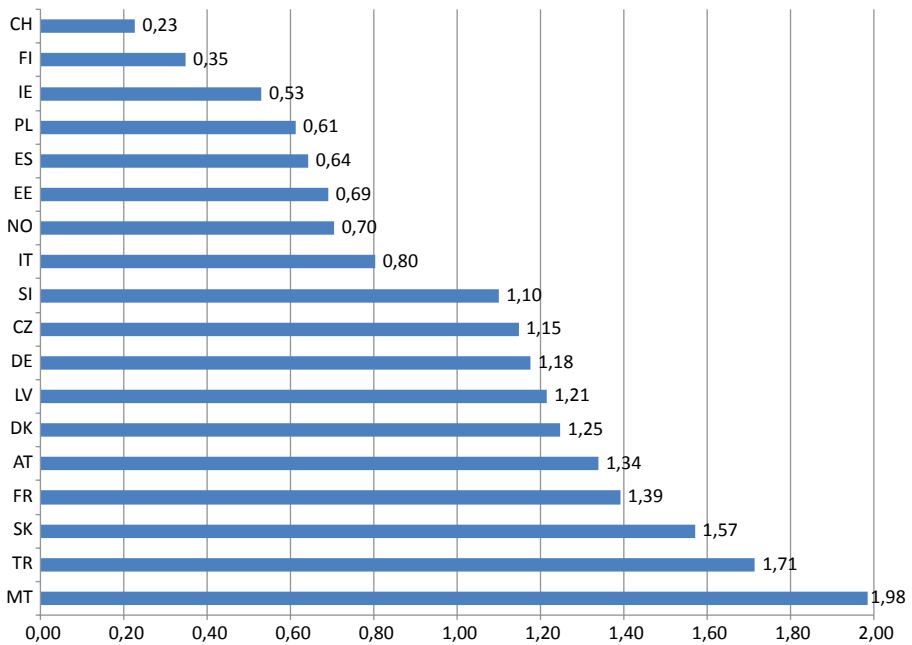


Abb. 4 Durchschnittliche Gesamtdistanz eines Landes vom Gerechtigkeitsoptimum 2009/2010. (Quelle: Eigene Berechnungen. Fehlende Daten: E/W, HR, LT, NL, PT, RO, SE)

ausfällt. Es wurden dabei nur diejenigen Länder einbezogen, bei denen die Abstandswerte für beide Geschlechter ermittelt werden konnten. Insofern ist die Rangliste unvollständig, was bei der Interpretation der Länderpositionen unbedingt zu berücksichtigen ist.

Es zeigt sich noch einmal, dass es der Schweiz und Finnland – beide mit Gesamtdexwerten von weniger als 0,4 – am besten gelingt, proportionale Repräsentation in der Hochschulbildung herzustellen. Die größten Schwierigkeiten haben in dieser Hinsicht anscheinend Malta, die Türkei und die Slowakei mit Werten von über 1,5. Deutschland liegt mit einem Wert von 1,18 noch im mittleren Drittel der betrachteten Länder.

Fazit

Chancengerechtigkeit wird als eine von mehreren Dimensionen sozialer Gerechtigkeit betrachtet. Innerhalb einer Gesellschaft kann diese Dimension über einen besonderen Stellenwert verfügen wie etwa eine kürzlich in Deutschland durchgeführte Bevölkerungsbefragung gezeigt hat. Bildung – und insbesondere Hochschulbildung – spielt im Konzept der Chancengerechtigkeit eine herausragende Rolle: zum einen wird ein offener Zugang zum Bildungsbereich als Ausdruck von Chancengerechtigkeit betrachtet (Bildung als Ziel an sich) und zum anderen wird Bildung als Mittel betrachtet, um später Chancengerechtigkeit für den Start ins Erwerbsleben zu erreichen (Bildung als Instrument).

Für den Bereich der Hochschulbildung haben die Länder des EHR im Londoner Kommuniqué 2007 das Ziel definiert, dass die Studierenden während aller Studienphasen (Zugang zum und Verbleib im Studium sowie Abschluss des Studiums) die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollen. Allerdings bestehen hinsichtlich der Kriterien Eindeutigkeit, problembezogene Adäquatheit, Erreichbarkeit sowie Messbarkeit einige Defizite, die einer Verwendung des Ziels für praktische Politik und einer Feststellung des Zielerreichungsgrades im Weg stehen. Durch Formulierung einer Basisannahme (Ziel der vollkommen proportionalen Repräsentation) und Ausblendung einiger exemplarisch aufgezählter Probleme wurde dennoch der Versuch unternommen, die Situation der Chancengerechtigkeit in verschiedenen europäischen Ländern zumindest näherungsweise abzubilden.

Um festzustellen, inwieweit dieses Ziel bereits erreicht worden ist, wurde ein Indikator konstruiert, der messen soll, in welchem Ausmaß die 40- bis 60-jährige Bevölkerung nach ihrer Sozialstruktur durch Studierende an Hochschulen vertreten ist. Die verfügbaren Daten decken dabei prinzipiell die ersten beiden Studienphasen (Zugang und Verbleib) ab, ohne jedoch zwischen ihnen differenzieren zu können. Es zeigt sich, dass unter Verwendung männlicher Referenzgruppen Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund in fast allen betrachteten Ländern – mit Ausnahme der Schweiz und der Niederlande – unterrepräsentiert und Studierende mit hohem Bildungshintergrund in allen betrachteten Ländern überrepräsentiert sind. Eine verhältnismäßig gute Repräsentation beider Bildungsgruppen gelingt der Schweiz, Irland, den Niederlanden und Finnland. Werden weibliche Referenzgruppen für die Analyse herangezogen, so ändern sich die grundlegenden Ergebnisse kaum. Es gilt dann, dass in allen betrachteten Ländern Studierende mit niedrigem Bildungshintergrund unterrepräsentiert und ihre Kommilitonen mit hohem Bildungshintergrund überrepräsentiert sind. Eine relativ gute Repräsentation beider Bildungsgruppen gelingt wiederum der Schweiz und Finnland. Wird ein Gesamtindex gebildet, der sowohl die niedrige und hohe Bildungsgruppe als auch alle geschlechtsspezifischen Bezugsgruppen umfasst, lässt sich eine Aussage über die Gesamtposition eines Landes in Bezug auf das definierte Gerechtigkeitsoptimum treffen. Die besten Werte erreichen dabei die Schweiz und Finnland. Beide Länder verfügen anscheinend über Hochschulsysteme, die hinsichtlich der sozialen Herkunft der Studierenden eine hohe Durchlässigkeit aufweisen. Die schlechtesten Werte weisen Malta, die Türkei und die Slowakei auf.

Die vorgestellten Ergebnisse legen nahe, dass die numerischen Abweichungen von den hier definierten Optima Ausdruck von herrschenden Ungerechtigkeiten in den jeweiligen Hochschulsystemen sind. In diesem Fall hätten junge Menschen aufgrund niedriger Bildungsherkunft systematisch schlechtere Chancen, eine qualitativ besonders hochwertige Bildung zu erwerben und damit geringere Möglichkeiten, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und wirtschaftlich erfolgreich zu sein, wobei es deutliche Unterschiede zwischen den betrachteten Ländern gibt. Bei dieser Interpretation ist jedoch Vorsicht geboten. Für die empirische Überprüfung musste das Gerechtigkeitsziel des EHR notgedrungen ohne zusätzliche wichtige Spezifikationen verwendet werden. Insbesondere konnte nicht berücksichtigt werden, in welchem Ausmaß die Unterrepräsentation der Gruppe mit niedriger Bildung auf einer geringer ausgeprägten Bildungsaspiration oder auf rationalen Entscheidungen für andere Ausbildungswege oder eine Erwerbstätigkeit beruht. Die unterproportionale Vertretung der niedrigen Bildungsgruppe an Hochschu-

len könnte dann zumindest teilweise die Folge einer bewussten Entscheidung dieser Gruppenmitglieder für präferierte Alternativen gegenüber Hochschulbildung sein und wäre nicht notwendigerweise Ausdruck von Ungerechtigkeit.

Absolute Chancengleichheit für alle Bildungsgruppen wäre ein Ziel, das realistisch betrachtet nicht erreichbar ist. Da ein wesentlicher Teil der Erziehung und Bildung über die Familie vermittelt wird, werden immer Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsgruppen bestehen bleiben. Eine Politik der Chancengerechtigkeit kann jedoch prinzipiell dabei helfen, bestehende Unterschiede zu reduzieren, indem mehr Personen aus bildungsfernen Schichten alternative Bildungs-, Karriere- und Lebenswege eröffnet werden. Dafür muss jedoch das Gerechtigkeitsziel des EHR mit Leben gefüllt werden, indem beispielsweise ein erreichbares, problemadäquates Oberziel und eventuelle Zwischenziele eindeutig formuliert und messbar gestaltet werden. Diese Aufgabe ist von den Regierungen der Länder des EHR noch zu leisten. Erst auf dieser Basis kann eine wirklich angemessene Überprüfung des Zielerreichungsgrades und die eventuell weitere Ableitung geeigneter Politikmaßnahmen vorgenommen werden.

Literatur

- Anger, C., Plünnecke, A., & Schmidt, J. (2010). *Bildungsrenditen in Deutschland – Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bassanini, A., & Scarpetta, S. (2001). Does human capital matter for growth in OECD countries? Evidence from pooled mean-group estimates, Economics Department Working Papers No. 282. Paris: OECD.
- Bundesamt für Statistik. (2010). *Studieren unter Bologna – Hauptbericht der Erhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden an den Schweizer Hochschulen 2009*, Neuchâtel.
- Camilleri, A. F. (2010). Chapter 1 Introductory. In Camilleri A. F. & K. Mühleck (Hrsg.), *Evolving diversity, an overview of equitable access to HE in Europe* (S. 1–5). Brussels: MENON Network.
- De la Fuente, A., & Jimeno, J. F. (2005). The private and fiscal returns to schooling and the effect of public policies on private incentives to invest in education: A general framework and some results for the EU, CESIFO Working Paper No. 1392, München.
- Ebert, T. (2010). *Soziale Gerechtigkeit – Ideen, Geschichte, Kontroversen* (Bd. 1088). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Enste, D. H., Haas, H., & Wies, J. (2013). Internationaler Gerechtigkeitsindex – Analysen und Ergebnisse für 28 Industriestaaten, IW-Analyse 91, Köln.
- European Commission. (2012). *The European higher education area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems. (2005). *Equity of the European Educational Systems – A set of indicators*, Edited by the Department of Theoretical and Experimental Education University of Liège.
- Gambetta, D. (1996). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Boulder: Westview Press.
- Giersch, C. (2003). *Zwischen sozialer Gerechtigkeit und ökonomischer Effizienz, Bochumer Studien zur Gerechtigkeit* (Bd. 2). Münster: LIT Verlag.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2009). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation, IZA Discussion Paper No. 4575, Bonn.
- Harmon, C., Oosterbeek, H., & Walker, I. (2003). The returns to education: Microeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17(2), 115–155.
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N., & Mishra, S. (2015). *Social and economic conditions of student life in Europe, Eurostudent V 2012–2015, Synopsis of indicators*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- IfD Institut für Demoskopie Allensbach (2013). Was ist gerecht? Gerechtigkeitsbegriff und –wahrnehmung der Bürger, Allensbach.
- Isleib, S. (2010). *Das Projekt der Vielen. Der Bologna-Prozess als europäisches Mehrebenensystem*. Marburg: Tectum Verlag.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L., & Leszczensky, M. (2010). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.
- Kersting, W. (2010). Die Bedeutung der Gerechtigkeit, RHI-Position Nr. 9, München.
- Koucký, J., Bartušek, A., & Kovařovic, J. (2010). *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950–2009*. Prag: Charles University.
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for growth: Why and for whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101–1136.
- Mankiw, N. G., Romer, D., & Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 408–437.
- Middendorff, E., ApolinarSKI, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin.
- Miklavič, K. (2010). Chapter 2 Definitions and theories, in: Camilleri & Mühleck, (2010), S. 7–15.
- Mühleck, K., & Griga, D. (2010). Chapter 3 Data & methods, in: Camilleri & Mühleck, (2010), S. 17–28.
- OECD. (2013). *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren*. Paris: W. Bertelsmann Verlag.
- Oppermann, T., Classen, C. D., & Nettesheim, M. (2011). *Europarecht* (5. Aufl.). München: C.H. Beck Verlag.
- Orr, D., Schnitzer, K., & Frackmann, E. (2008). *Social and economic conditions of student life in Europe, synopsis of indicators, final report, Eurostudent III 2005–2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Orr, D., Gwośc, C., & Netz, N. (2011). *Social and economic conditions of student life in Europe, synopsis of indicators, final report, Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53, 4*, 491–508.
- Pechar, H. (2007). Inklusion und Fairness. Kriterien von Chancengerechtigkeit in der Wissensgesellschaft. In B. Hackl, & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung: Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform* (S. 160–177). Innsbruck: Studienverlag.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111–134.
- Quast, H., Scheller, P., & Lörz, M. (2014). Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf, Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss, Forum Hochschule 9 |2014, Hannover.
- Raddatz, G. (2012). Chancengerechtigkeit, Bildung und Soziale Marktwirtschaft, Stiftung Marktwirtschaft, Nr. 118, Berlin.
- Richardt, N., & Shanks, T. (2008). Equal opportunity, in: International Encyclopedia of the Social Sciences. http://www.encyclopedia.com/topic/Equal_Opportunity.aspx. Zugegriffen: 07. Nov. 2013
- Schaar, J. H. (1967). Equality of opportunity, and beyond. R. J. Pennock, & J. Chapman (Hrsg.), *Equality: Nomos IX* (S. 228–249). New York: Atherton Press.
- Spangenberg, H., Mühleck, K., & Schramm, M. (2012). Erträge akademischer und nicht-akademischer Bildung, HIS: Forum Hochschule 11|2012, Hannover.
- Steiner, V., & Schmitz, S. (2010). Hohe Bildungsrenditen durch Vermeidung von Arbeitslosigkeit, in: DIW-Wochenbericht 5/2010, S. 2–8.
- Stocké, V. (2009). Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 257–281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streit, M. E. (2005). *Theorie der Wirtschaftspolitik* (6. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A., Thaler, B., Wejwar, P., & Zaussinger, S. (2012). *Studierenden-Sozialerhebung 2011– Bericht zur sozialen Lage der Studierenden* (Bd. 2). Wien: Studierende, Institut für Höhere Studien (IHS).
- Welfens, P. J. J. (2010). *Grundlagen der Wirtschaftspolitik* (4. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems, analytical report for the European commission, Brüssel.

Quellen

- Bergen-Kommuniqué. (2005). Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf. Zugegriffen: 19. März 2014.
- Berlin-Kommuniqué. (2003). Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf. Zugegriffen: 19. März 2014.
- Bukarest-Kommuniqué. (2012). Unser Potential bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren. http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf. Zugegriffen: 07. Nov. 2013.
- EUROSTUDENT. (2011). EUROSTUDENT-IV-Datenbank. <https://eurostudent.his.de/eiv/report/>. Zugegriffen: 07. Nov. 2013.
- Leuven-Kommuniqué. (2009). Bologna-Prozess 2020– der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. http://www.bmbf.de/pubRD/leuven_kommunique.pdf. Zugegriffen: 07. Nov. 2013.
- London-Kommuniqué. (2007). Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/2007_London_Communique_German.pdf. Zugegriffen: 07. Nov. 2013.
- Prag-Kommuniqué. (2001). Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf. Zugegriffen: 19. März 2014.
- UNESCO: International Standard Classification of Education (ISCED). (1997). <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>. Zugegriffen: 07. Nov. 2013.