DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Homines novi – Eine empirisch-theoretische Kritik an Konzepten und Messungen sozialer Herkunft unter Studierenden“

Verfasser

Jakob Hartl

angestrebter akademischer Grad

Magister der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
(Mag. rer. soc. oec.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 121
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Soziologie (sozial-/ wirtschaftsw. Stud.)
Betreuerin / Betreuer:	Univ.-Prof. Dr. Roland Verwiebe

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

……... ……..……...……

Datum Unterschrift

Meinen Eltern Georg und Maria,
deren Leben ich so viel verdanke und das Inspiration für diese Arbeit war.

Danksagung

Eine Abschlussarbeit schreibt man letztlich sehr allein und eben doch nicht. So möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich durch diese Zeit begleitet haben.
Prof. Roland Verwiebe danke ich für eine Betreuung, die mich herausgefordert hat, etwas Selbstständiges zu unternehmen.
Markus Lörz und Nicolai Netz vom HIS-Institut für Hochschulforschung Hannover danke ich für die Einladung zu ihrem Forschungskolloquium und die Möglichkeit, meine Thesen einem kritischen Publikum zu präsentieren.
Carsten Würmann vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg danke ich für umfangreiches Feedback und Lektorat.
Meinem „Chef“ Martin Unger vom Institut für Höhere Studien Wien danke ich für die Möglichkeit, seit drei Jahren im Bereich der Studierendenforschung tätig zu sein sowie für Interesse an meiner Arbeit und ein motivierendes Lektorat.
Meinen Studien- und ArbeitskollegInnen und FreundInnen Petra Wejwar und Lukas Dünser danke ich für inhaltlichen und methodischen Austausch während des Erstellens dieser Arbeit.
Meinen Geschwistern Katharina, Florian und Simon danke ich für Interesse an meiner Arbeit, Diskussion meiner Überlegungen und Lektorat.
Meiner Freundin Lisi schließlich danke ich für die vielen Stunden mit ihr, in denen sie mir immer wieder neue Kraft für weitere Stunden mit und in dieser Arbeit gegeben hat.

Prolog **11**

1. Soziologische Bildungsforschung zwischen Wert und Erwartung **15**

1.1 Eingelöster Wert 15
1.2 Unhaltbare Erwartung 20
1.2.1 Die Bildungsexpansion nährt ihre Kinder nicht 22

2. Die Illusion der Chancengleichheit **31**

2.1 Habitus und Kapitalien 31
2.2 Die Erben 36
2.2.1 Die ErbInnen der „Erben“ 41

3. Variablen und Methode **47**

3.1 Datensatz, Gewichtung und Subsample 47
3.2 Variablenbeschreibung 49
3.2.1 Clustervariablen 49
3.2.2 Variablen zur Bestimmung der sozialen Herkunft 53

4. Clusteranalyse **59**

4.1 Die Cluster 59
4.2 Beschreibung der Cluster nach den Clustervariablen 61
4.2.1 Erste Typisierung nach Clustervariablen 71
4.3 Beschreibung der Cluster nach sozialer Herkunft und soziodemografischen Merkmalen 75
4.3.1 Zusammenfassende Typisierung nach sozialer Herkunft 89
4.4 Ausblick und Schluss 92

Epilog **99**

Methoden **101**

Faktorenanalyse 101
Clusteranalyse 104

Variablenbeschreibung **111**

Literatur **123**

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen **131**

Abstract **133**

Lebenslauf Jakob Hartl **135**

Prolog

> ***Novus Homo.*** *Bezeichnung des politischen Emporkömmlings, der zu den curulischen Ämtern Roms aufsteigt, ohne nach seiner Herkunft dem Kreis der* nobiles *zuzugehören. Als ‚Neuling' gilt er dieser Gesellschaftsschicht, weil er nicht durch ‚Empfehlung der Vorfahren' in sie eingeführt, sondern ‚durch sich selbst bekannt' ist. […] Das Volk sah von unten her den Senatorensohn nicht als Emporkömmling an, wohl aber die Nobilität von oben her.*
>
> *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*

Zu Beginn dieser Diplomarbeit stand ein Unbehagen mit dem eigenen „Status". Mein Vater ist Akademiker und Angestellter ohne Leitungsfunktion. Meine Mutter hat als Diplomkrankenschwester als höchsten Formalbildungsabschluss eine Fachschule ohne Matura absolviert und ist ebenfalls Angestellte ohne Leitungsfunktion. Damit lande ich in einer großen standardisierten Umfrage wie der Studierenden-Sozialerhebung 2009 in der „gehobenen Schicht". Die Tatsache, dass meine Eltern aus ärmlich(st)en Verhältnissen vom Land kommen und mein Vater, Ende der 1940er Jahre geboren, nach acht Jahren Volksschule als ersten Bildungsabschluss „Landwirtschaftlicher Facharbeiter" anführen kann, über den zweiten Bildungsweg Matura gemacht hat und der erste Akademiker, abgesehen von Priestern, seiner Familie ist, wird hier nicht berücksichtigt. Dass meine Mutter als einziges ihrer Geschwister eine Ausbildung außerhalb des Ortes ihrer primären Sozialisation absolviert hat, auch nicht. Dass beide, unabhängig von einander, als einzige Familienmitglieder ihrer Generation den Sprung aus dem Dorf in die Großstadt gewagt haben, ebenso nicht. Doch mir, als Student mit *einem* akademisch gebildeten Elternteil, wurde als soziale Herkunftsschicht eine Nähe zur hohen Schicht zugeschrieben, die ich so nie empfand.

Die angesprochen Umfrage, die ich selbst am Institut für Höhere Studien Wien mitentwickelt und ausgewertet habe, gab mir eine Möglichkeit meine subjektives Empfinden bezüglich meiner sozialen Herkunft auszudrücken, denn am Ende wurde mir folgende Frage gestellt: „Menschen werden oft unterschiedlich hohe Stellungen in der Gesellschaft zugeschrieben. Wo würden Sie Ihre Eltern auf einer 10er Skala platzieren, auf der oben (1) "hohe" und unten (10) "niedrige soziale Stellung" bedeutet?". Ich bewertete diese Position mit „5" – die obere Alternative der beiden Mittelkategorien. In „meiner" Schicht ($\overline{x} = 3{,}64;\ s = 1{,}40$) weiche ich damit um fast eine Standardabweichung ab.

Dieses Abfragen der subjektiven Einschätzung der sozialen Stellung der Eltern, also ihrer eigenen sozialen Herkunft, war gewissermaßen ein Experiment, und es war bei der Aufnahme der Frage in den Fragebogen unklar, was die Studierenden in die Beantwortung der Frage hineininterpretierten. Folglich wurde sie für die Berichtlegung mehr oder minder verworfen. Mein persönliches Forschungsinteresse aber war geweckt.

Bei uni- und mulitvariaten Untersuchungen dieser Variable und ihrer Divergenzen mit der herkömmlichen Statusvariablen ergaben sich einige interessante Ergebnisse. So ergab eine lineare Regression, in der die subjektive Einschätzung der Herkunftsschicht durch die elterliche Bildung geschätzt wird, gerade 12% Erklärungskraft für die Bildung des Vaters und 10% für die der Mutter. Wird der höhere Bildungsscore zur Schätzung der Bildungsherkunft herangezogen, erhöht sich die Maßzahl für den Zusammenhang von eben dieser Bildung mit der subjektiven Herkunftseinschätzung auf knapp 14%. Werden beide Bildungsabschlüsse ins Modell eingeführt, steigt die Erklärungskraft des Modells auf immerhin über 15%. Da die vorhandenen Kategorien keine Hierarchisierung der Berufe zuließ, wurden die Berufe als Dummy-Variablen in ein ähnliches Modell eingeführt. Die Berufsstatus von Vätern und Müttern konnten immerhin 17% bzw. 9% der Varianz erklären, werden allerdings beide Berufe eingeführt, so steigt auch hier die Erklärungskraft nochmals deutlich auf über 20%. Damit lagen vorerst zwei Befunde vor. Erstens, dass Bildungs- und Berufsstatus nur wenig davon erklären können, was die Studierenden als ihren persönlichen Herkunftsstatus bezeichnen. Und zweitens, dass Bildung und Beruf *beider* Elternteile die Erklärungskraft der Modelle (wenn auch auf niedrigem Niveau) deutlich erhöhen.

Bei univariaten Untersuchungen ergaben sich für manche Lebensbereiche und Einstellungsfragen Unterschiede oder gar gegenläufige Tendenzen zwischen subjektiver und „objektiver“ Schichteinschätzung. Das betrifft etwa die Employability-Strategien der Studierenden, also ihre Bewertung von – abgesehen vom Studienabschluss – für den beruflichen Ein- bzw. Aufstieg relevanten Aspekten. Die Ungereimtheiten, die sich hier auftaten, warfen Fragen auf wie: Warum teilen viele Studierende, die „objektiv“ aus mittlerer oder gehobener Schicht kommen, die Bewertung von für den Arbeitsmarkt wichtigen Qualifikationen eher mit jenen Studierenden, die aus subjektiv niedriger Schichten kommen? Oder: wieso bekommen Studierende, die ihre soziale Herkunft eher niedrig einstufen, obgleich

sie „objektiv“ aus gehobener Schicht kommen, seltener studienbezogene Jobs neben dem Studium? Zu den Unterschieden zwischen ArbeiterInnen- und AkademikerInnenkindern in ihrer Performance an Universitäten (und anderen Hochschulen) liegen zahlreiche Forschungen und Publikationen vor. Aber was unterscheidet das eine AkademikerInnenkind vom anderen? Und warum verhält sich ein ArbeiterInnenkind so ganz anders als das andere? Und was ist eigentlich ein ArbeiterInnenkind und was ein AkademikerInnenkind?

Unterschiede auf individueller Ebene mögen existieren. Eine soziologische Antwort aber will „Soziales nur durch Soziales erklären“, wie Émile Durkheim festhielt.

Die vorliegende Arbeit will dies versuchen. Dazu muss zuerst der Stand der Forschung geklärt werden, aber nicht im Sinne einer Zusammenschau relevanter Forschungsergebnisse. Vielmehr müssen wir die Wurzeln der Statuszuschreibung im bildungssoziologischen Forschungskontext freilegen. Dem ist das erste Kapitel dieser Arbeit gewidmet. Wir werden dabei aufzeigen, was das vorherrschende Forschungsparadigma der „Wert-Erwartungstheorie“ leistet, aber auch, was es an Implikationen mit sich bringt und wie diese mit der Frage nach (der Bestimmung von) sozialer Herkunft zusammenhängen. Daran anschließend werden wir anhand einer der wichtigsten sozialstrukturellen Veränderungen der letzten Jahrzehnte, der Bildungsexpansion, darstellen, weshalb die gängige Messung sozialer Herkunft, wie sie die zuvor beschriebene Forschungspraxis mit sich bringt, zu kritisieren ist. Daraus entwickeln wir unseren Gegenvorschlag zu den kritisierten Konstruktionen von sozialer Herkunft, zu diesen theoretischen Klassen: wir stellen die Studierenden selbst in den Mittelpunkt der Analyse und machen ihre studentische Praxis zum Ausgangspunkt einer Sozialstrukturanalyse von Studierenden, in dem wir Klassen sozialer Praxis nach Pierre Bourdieu zu bilden.
Dieses Unternehmen ist Kern der vorliegenden Arbeit. Hierzu bedarf es verschiedener theoretischer Grundlagen: Zum einen bedarf es eines kurzen Abrisses der Bourdieu’schen Konzepte von Habitus und Klasse. Letztlich bedarf unser Vorhaben aber vor allem Befunde eben dieser sozialen Praxis, anhand derer sich soziale Klassen als empirische, nicht theoretische, Klassen finden und darstellen lassen. Und hier schließt sich der erste, theoretische Kreis zu Bourdieu, der mit seiner gemeinsam mit Jean-Claude Passeron verfassten und 1964 erstmals

erschienen Studie „Les héritiers“ (dt.: „Die Erben“) die Praxis zur Theorie liefert. Dieser für meine Überlegungen zentralen Studie sowie auf Bourdieu aufbauenden Forschungsprogrammen wird ein weiterer Abschnitt gewidmet, ehe aus dieser Studie und vergleichbaren anderen die zu (unter)suchende gemeinsame soziale Praxis operationalisiert, also durch die vorhandenen Daten und Variablen messbar gemacht wird und die empirische Arbeit tatsächlich beginnen kann.

Soziale Klassen teilen nach Bourdieu ihre Praxis, sie teilen einen gemeinsamen Habitus. Demnach ist die Anforderung an ein statistisches Instrument, das solche Klassen finden kann, Personen – Fälle, Datenpunkte – korrekt zu möglichst homogenen Gruppen, im Sinne der, die Praxis beschreibenden Variablen, zusammenzufassen. Für die vorliegende Analyse wurden nicht-hierarchische Cluster gebildet und nach eingehender Prüfung mehrerer Lösungsmöglichkeiten eine 15-Cluster-Lösung gewählt, die eben 15 Klassen ähnlicher sozialer Praxis, darstellen. Die Beschreibung dieser Klassen durch ihre soziale Praxis, ihr *Wie?* des Studierens ist, nach der Beschreibung der Daten und Variablen, der erste Kernteil der empirischen Arbeit. Hierbei erhebe ich aber nicht den Anspruch einer erschöpfenden Milieuanalyse, sondern möchte die Klassen als heuristisches Mittel einführen. So schließt der zweite Teil der empirischen Arbeit den zweiten, praktischen Kreis dieser Arbeit, indem ich darin die Eingangsfrage wieder aufnehme und die unterschiedlichen Klassen von Studierenden, die sich auf Grund ihrer Art und Weise zu studieren ähneln bzw. unterscheiden, auf ihre soziale Herkunft untersuche.

Abschließend will ich dazu anregen, über die Implikationen der gewonnen Ergebnisse für sozialwissenschaftliche Methode und für die Betroffenen, die Studierenden nachzudenken, denn

> *[d]ie Behauptung, der Soziologe könne seine Einstellung zur Gesellschaft frei wählen, verschweigt, daß die Sozialwissenschaften nur solange in der Illusion der Neutralität leben können, wie sie nicht wahrhaben wollen, dass ihrer Enthüllungen oder ihr Verschweigen immer jemandem dienen: entweder den Nutznießern oder den Opfern der Sozialordnung.*
>
> *Bourdieu/ Passeron, 1971: 15*

1. Soziologische Bildungsforschung zwischen Wert und Erwartung

Das Gros der aktuellen soziologischen Bildungsforschung, die mit quantitativen Methoden vorgeht und einen globalen Erklärungswert für sich beansprucht, basiert auf den Annahmen der Wert-Erwartungs- oder Rational-Choice-Theorie (RC-Theorie)[1]. Daher soll im folgenden Kapitel dieser soziologische Ansatz in seinen Grundzügen erläutert sowie seine Anwendungen auf bildungssoziologische Fragestellungen dargestellt werden und darüber hinaus die Folgen, die dieser Zugang für die Forschungspraxis zeitigt, diskutiert werden. Daran anschließend werden der RC-Ansatz und seine Implikationen kritisch geprüft und hinterfragt, inwiefern dieses Forschungsparadigma noch zeitgemäß ist und was seine Annahmen verschleiern.

1.1 Eingelöster Wert

Die Wert-Erwartungs- oder Rational-Choice-Theorie (RC-Theorie) hat sich in verschiedenen Bereichen der soziologischen Analyse, die das handelnde Individuum zu ihrem Ausgangspunkt macht, als dominante Denk- und Analyserichtung durchgesetzt. In ihrem Mittelpunkt steht das Handeln, womit sie direkt an die bekannte Definition von Max Weber anknüpft der formulierte:

„Soziologie […]soll heißen: eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. ‚Handeln' soll dabei ein menschliches Verhalten […] heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales' Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist." (Weber, 1985: 1).

In ihrem Mittelpunkt stehen die Annahmen, dass die AkteurInnen a) sich einer „definierten Menge an *Alternativen*" gegenübergestellt sehen, sie b) über eine „klar definierte, konsistente und vollständige *Präferenzordnung*" verfügen, und darüber hinaus c) „allen künftigen Ereignissen eine gemeinsame und konsistente Verteilung von *Wahrscheinlichkeiten* zuweisen" können (alle: Esser 1999: 297;

---

[1] Die Rational-Choice Theorie und die Wert-Erwartungstheorie werden in der vorliegenden Arbeit vermischt bzw. synonym gebraucht. Dies mag VertreterInnen der beiden Ansätze als theoretisch unscharf erscheinen, die bestehenden Unterschiede zwischen diesen beiden Ansätzen sind für die vorliegende Arbeit aber unerheblich.

Hervorhebungen im Original). Die schließende Annahme d) ist letztlich, dass die AkteurInnen jene Alternative wählen, die angesichts von Präferenz und Wahrscheinlichkeit den größten Nutzen bringt.

Alle vier Annahmen werden axiomatisch angenommen und von den VertreterInnen dieser Handlungstheorie gegenüber ihren KritikerInnen gegen alle, vor allem durch Experimente gezeigten, Evidenzen ihrer Unzulänglichkeiten verteidigt (vgl. Esser 1999: 301ff.). Einige für uns zentrale Argumente bzw. Annahmen sollen hier kurz behandelt werden. So wird z.B. angenommen, dass die Präferenzordnung mit der Erfahrung der AkteurInnen heranwächst – ein Kind weiß um seine Präferenzen nicht im gleichen Maße Bescheid wie eine erwachsene Person. Mit dem Heranwachsen entwickelt das Individuum eine konsistente Präferenzordnung, wobei in diesem Lernprozess die „‚privaten' Produktionsfunktionen des Akteurs die sozialen Produktionsfunktionen" überlagern (Esser 1999: 316). Was die Nutzenmaximierung betrifft, verweist Esser (1999: 318) auf die biologisch grundgelegte Fähigkeit, im Sinne der Reproduktion jene Alternative mit dem richtigen Kosten-Nutzen-Verhältnis zu wählen.

Gerade auch in der soziologischen Bildungsforschung – genauer gesagt, in der soziologischen Forschung zu Bildungsungleichheit – dominiert, vor allem im deutschsprachigen Raum, die Wert-Erwartungstheorie in der Version des RC-Ansatzes nach Raymond Boudon, den John Goldthorpe weiterentwickelte (Vgl. Vester 2006). In ihrem Zentrum steht die Überlegung, dass sich die soziale Herkunft auf die Bildungschancen der Kinder auf zweierlei Arten, durch primäre und sekundäre Effekte auswirkt. Primäre Effekte basieren auf der herkunftsbedingten Sozialisation des Kindes, so

„erlangen Kinder aus höheren Sozialschichten infolge der Ausstattung des Elternhauses sowie der Sozialisation und gezielten Förderung im anregungsreichen Elternhaus eher Fähigkeiten und Motivationen, die in der Schule und Ausbildung vorteilhaft sind. Aufgrund dieser günstigen ökonomischen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen im Elternhaus weisen Kinder aus höheren Sozialschichten eher bessere Schulleistungen und höhere Erfolgserwartungen auf, während Arbeiterkinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft oftmals kognitive Nachteile haben und ihren Bildungsverlauf in der Regel mit ungünstigen Lernvoraussetzungen beginnen" (Becker 2009: 566).

Daran knüpfen vor allem die weiteren Bildungswegentscheidungen und -chancen an, also, ob das Kind in eine Hauptschule oder ein Gymnasium geschickt wird. Die sekundären Effekte setzen eher danach ein und hängen noch stärker von den

elterlichen, später den individuellen Entscheidungen der Jugendlichen ab. Hierbei geht es vor allem um die Frage, ob eine weiterführende Schule besucht und in der Folge ein Hochschulstudium aufgenommen wird. Diese Entscheidung ist abhängig von den ökonomischen Ressourcen und der „sozialen Distanz“ (Becker 2009: 567) des Elternhauses zu höheren Bildungseinrichtungen. Hierbei wurde festgestellt, dass bei gleichwertigen Leistungen SchülerInnen niedrigerer sozialer Schichten eher die Bildungslaufbahn zu Gunsten einer Erwerbstätigkeit aufgeben als ihre KollegInnen aus höherer Schicht.

Die Studienberechtigten bzw. ihre Eltern entscheiden sich „für diejenige Alternative, die bei einer Abwägung von erwarteten Erträgen und Kosten sowie dem wahrscheinlichen Bildungserfolg den größten Nutzen erbringen“ (ibid.: 567). Hierbei entwickelten die Betroffenen für jede Bildungsalternative einen Erwartungswert, der von Erikson und Jonsson (zit. nach Becker 2009) wie folgt formalisiert wurde: $EU(.) = (B - C) * p - C * (1 - p)$ bzw. $EU(.) = p * B - C$, wobei EU der Erwartungswert für den Nutzen (expected utility), B der erwartete Ertrag (benefit) aus dem Bildungsabschluss (in der Formalisierung durch $(.)$ ausgedrückt), C die Kosten (cost) der einzelnen Ausbildungsalternativen und p die Wahrscheinlichkeit (probabilty) ist, diese Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Demnach wird für jede Bildungsalternative eine solche Berechnung aufgestellt und jene mit dem höchsten Erwartungswert gewählt. Dabei ist zu beachten, dass bei einem vorhersehbaren Scheitern, also einer Erfolgswahrscheinlichkeit von $p = 0$, die Kosten C bestehen bleiben, der Erwartungswert EU aber folglich negativ ist. Da nun ArbeiterInnenkinder eine geringere Wahrscheinlichkeit für einen Bildungserfolg in einem Studium kalkulieren, werden sie sich folglich eher gegen eine tertiäre Ausbildung entscheiden, während Jugendliche aus höherer Schicht nicht nur ihre Erfolgschancen höher beziffern, sondern auch die Kosten entsprechend niedriger einschätzen (Becker 2009: 568).

Hartmut Esser (1999) beschreibt seinen Zugang zur Wert-Erwartungstheorie im Bildungsbereich noch formaler bzw. noch stärker ökonomisch orientiert, indem er eine „Schwelle des Investitionsrisikos“ (Esser 1999: 271) benennt, die zu überschreiten als Chance schwer erreichbar ist (für niedrige Schichten) und zu unterschreiten als Abstiegsgefahr (den mittleren Schichten) droht. Im Gegensatz zu vielen Arbeiten, die mit dem RC- bzw. dem Wert-Erwartungsmodell vorgehen, macht Esser in seinem Lehrbuch die „Brückenhypothesen“ explizit. Diese sind für

die Frage einer Bildungsinvestition erstens, dass die Frage nach den Kosten und dem Nutzen eines Bildungsabschlusses (Esser gesteht hier nolens volens ein, dass sich sein Ansatz nicht von formalen Bildungstiteln trennen lässt) für verschiedene Schichten zwar nicht geklärt ist, für das weiter Vorgehen von den ForscherInnen aber mit dem gleichen Gewicht belegt wird: „Ein Abitur ist ein Abitur – für alle zuerst einmal gleichermaßen“ (ibid.: 268). Zweitens wird angenommen, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit für bildungsnahe Schichten höher zu bemessen ist als für bildungsferne. Interessanterweise argumentiert er diesen Vorteil über eine „kulturelle Nähe“ zum System Schule – was hier an Erläuterung folgt, würde von Bourdieu klar als „Habitus“ bezeichnet werden: Möglichkeiten der Eltern zur Intervention, Art der bzw. Kompetenz in der Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen sowie der unterschiedliche Stellenwert von Bildung für den Statuserhalt (ibid.). Diese „kulturelle Nähe“ (Esser) zu bzw. die „soziale Distanz“ (Becker) des Elternhauses von Bildungseinrichtungen zeigt ein erstes Mal die Grenzen der Rationalität der rationalen Wahl auf – doch wird sie von den Autoren nicht näher behandelt. „Dafür gibt es aber, gottlob, ja die empirische Sozialforschung und – vor allem – die Koryphäen der Ungleichheitsforschung […]. Wenn die, was unwahrscheinlich ist, nicht weiter wissen, muss man sich natürlich selbst an die Arbeit machen, um die Richtigkeit der Brückenhypothesen zu belegen“ (ibid.: 269). Hier allerdings bewegt sich die Forschung im Kreis, wenn zur Verifizierung dieser Brückenhypothesen wiederum RC-Modelle verwendet werden.

Esser argumentiert, dass sich die Bildungsungleichheiten mit Anstieg der Bildungsstufen nivellieren würden (der hierbei vielstrapazierte Befund ist jener von Erikson und Jonsson aus dem Schweden der 1990er Jahre). Aktuelle Befunde, auch von vehementen Vertretern des RC-Ansatzes, widersprechen diesem Befund (vgl. Becker 2006, 2009). Was hier aber wiederum impliziert wird ist, dass in dem Stufenmodell, welches den Überlegungen dieser Wert-Erwartungstheorie zu Grunde liegt, nach jeder erreichten Stufe die ungleichen Bildungschancen, ausgedrückt als von der sozialen Herkunft bestimmte Ungleichheiten der Erfolgswahrscheinlichkeiten und Präferenzordnung, abnehmen – mit dem Erreichen der höchsten Stufe, also der Universitäten, müssten dann alle Herkunftseffekte wegfallen, die Universität wird damit zum Ort der absoluten Gleichheit quasi (wie Ulrich Beck formulieren würde) „jenseits von Klasse und Schicht“.

Trotzdem: die Stärke bzw. das große Verdienst des RC-Ansatzes „liegt in den vertikalen institutionellen Dimensionen der Bildungssegregation“ womit „er das Fortbestehen von relativen Bildungsprivilegien erklären [kann]“ (Vester 2006: 21). Diese Kalkulationen sind für die Berechnungen von Bildungschancen in nationalen (Vgl. etwa Bacher 2003) wie in internationalen Kontexten (z.B. PISA-Studie) sowie für darüber hinausgehende Analysen von Statuserhalt (Schoon 2008) unerlässlich. Die entsprechenden Erklärungen und Modelle setzen also stets am Übergang zwischen zwei Bildungssystemen, verstanden als Segregationsschwellen, an, also von der Elementarstufe zur Sekundarstufe I, von dieser zur Sekundarstufe II und schließlich zum tertiären Sektor, zur Hochschule. An jeder dieser Schwellen werden diese Herkunftseffekte schlagend, wobei sich das Gewicht von den primären zu den sekundären Effekten verlagert (Becker/ Hecken 2009; Schindler/ Reimer 2010).
In jedem Fall aber bedarf eine RC-Theorie zu Bildungsentscheidung eines ausgereiften Klassifikationssystems, will sie die soziale Herkunft einer SchülerInnen- oder Studierendenpopulation messen. Diese Klassenkonzepte wollen die Sozialstrukturen zweier Generationen miteinander verbinden bzw. die Sozialstruktur der Elterngeneration in den Kindern abbilden. Dazu bedarf es Kategorien. Diese verschiedenen Schichtungs- oder Klassenmodelle konstruieren dazu eine hierarchische Beziehung zwischen Menschengruppen ausgehend von einer Beobachtung zum Zeitpunkt X, weshalb die beiden international gebräuchlichen Schemata von ISCO (International Standard Classification of Occupations) und ISCED (International Standard Classification of Education) auch in unregelmäßigen Abständen an sich verändernde Wirtschafts- und Sozialstrukturen angepasst werden. Andere Konzepte wie der ISEI (International SocioEconomic Index) verbinden Bildungs- und Berufsstatus, ergänzt um das ökonomische Kapital, gemessen als Einkommen.
In Studierendenumfragen wie der österreichischen oder der deutschen Sozialerhebung werden ähnliche Schichtungskonzepte verwendet (siehe Abbildung 4; vgl. Unger et al. 2010: 480ff. sowie Schlögl/ Lachmayr 2004: 113 und Isserstedt et al. 2010: 563). Dabei wird für jeden Elternteil aus Bildung und Beruf ein Schicht-Score errechnet. Anschließend wird der jeweils höhere Wert (meist jener des Vaters) zur Bestimmung des sozialen Status des Elternhauses herangezogen. Beiden Schichtindizes ist darüber hinaus gemein, dass sie den Unzulänglichkeiten der Informationen, die Studierende über ihre Eltern geben können, mit einer

entsprechend vereinfachten Klassifikation, die nicht die Komplexität des ISCO-Schemas erreicht, begegnen. Andere Surveys wie der Eurostudent verbinden Bildungs- und Berufsniveau der Eltern nicht, sondern behalten die Trennung von Bildung und Beruf bewusst bei, da die internationale Vergleichbarkeit gerade für Studierendensurveys bezweifelt wird und die bereits angeführten Bedenken bezüglich der Korrektheit der Informationen der Studierenden über ihre Eltern bestehen (Orr et al. 2011: 42f)). Darüber hinaus wird betont, dass eine genaue Differenzierung der sozialen Herkunft eigentlich nicht von Interesse ist, da die Frage nach der sozialen Herkunft letztlich auf den Unterschied zwischen einer obersten und einer untersten Schicht (white-collar vs. blue-collar) heruntergebrochen werde (ibid.). Ähnliche Überlegungen stehen auch hinter den Darstellungen der sozialen Durchlässigkeit von Bildungssystemen mittels Rekrutierungsquoten (Unger et al. 2010: 51ff. v.a. 61f) und noch stärker bei jenen von Bildungstrichtern (Isserstedt et al. 2010: 103ff.), die über die Identifizierung der jeweiligen Schwellen anzeigen, wie sich die Übertrittschancen von Stufe zu Stufe abhängig von der sozialen Herkunft verändern.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der RC-Ansatz für die Bildungssoziologie viel geleistet hat, zugleich aber einiges an Annahmen und Zuarbeiten verlangt, was sich dann eben z.B. in den verschiedenen Konstruktionen von sozialer Herkunft niederschlägt und ihn als Metatheorie für die Messung der sozialen Herkunft angreifbar macht.

1.2 Unhaltbare Erwartung

Wie weiter oben bereits angemerkt wurde, hat der RC-Ansatz, wie jede Theorie, eine Reihe an KritikerInnen – wohl umso mehr, als der Ansatz dermaßen dominiert und scheinbar alternativlos für die gestellten Fragen nach sozialer Durchlässigkeit des Bildungssystems und der sozialen Zusammensetzung einer SchülerInnen- oder Studierendenpopulation erscheint. Darum muss festgehalten werden, was der RC-Ansatz *nicht* kann und die Frage gestellt werden, ob dieses Forschungsparadigma nicht einer Überholung bedarf.
Konkret geht es zum einen um die Vielzahl an Annahmen des RC-Ansatzes, die schon von vielen SoziologInnen und PsychologInnen angegriffen wurden, weshalb

wir an dieser Stelle darauf verzichten. Mein Fokus liegt auf der zweiten Schwachstelle dieser Theorie, nämlicher jener der sogenannten „Brückenhypothesen“ (zu einer Kritik an RC-Modellen bezüglich Bildungsungleichheit vgl. Haller 2001).

Ein Kritikpunkte, die „Brückenhypothesen“ und die impliziten Annahmen betreffend, wurden bereits formuliert. Ein solcher Kritikpunkt an RC-Modellen ist in unserem Fall, dass mit diesem Modell implizit eine Schichtung unterstellt wird, die sich an Kriterien orientiert, die nicht offen gelegt werden. Oder es werden, wie Vester schreibt, „die Dimensionen des Entscheidungsmodells *typologisch* nur begrenzt entfaltet. Sie werden, besonders von Goldthorpe(2000), eher exemplarisch an zwei Idealtypen dargestellt, die, wie alle Idealtypen, die Spannweite der Entscheidungen zwar gut veranschaulicht, aber die empirische Differenzierung nach verschiedenen realen Typen und Strategien noch nicht abbilden“ (Vester 2006: 17). Während eine kulturtheoretische Herangehensweise, in deren Mittelpunkt die Analyse der habituellen Disposition steht, die Dynamiken sich verändernder Sozialstrukturen über die den veränderten Strukturen angepasste Praxis sozialer Klassen untersucht, muss der Rational-Choice-Ansatz diesen Veränderungen hinterherhinken. Dies wurde von den VertreterInnen zum Teil zwar schon erkannt und drückt sich etwa darin aus, dass in die sekundären Herkunftseffekte auch die Kinder als entscheidungstreffend einbezogen werden. Gleichzeitig verharren sie aber in ihren Kategorien und korrigieren das Modell nur nach oben. So rückte eben, siehe oben, die erste Bildungsentscheidung zur Sekundarstufe I im Zuge der Bildungsexpansion etwas aus dem Fokus der ForscherInnen. Darüber hinaus kritisieren wir, dass dieser Ansatz, bezogen auf intergenerationale Bildungsmobilität, an Erklärungskraft verliert, da bei fortschreitender Bildungsexpansion und folglich abnehmender Zahl an unterqualifizierten Eltern angenommen werden müsste, dass die sekundären Herkunftseffekte wieder an Wert verlieren und dagegen wieder die primären, die zum Teil in der Literatur als „Begabung“ und dergleichen bezeichnet werden, an Wert gewinnen (vgl. Kramer 2011: 141; Ditton et al. 2005).

Aber wie verhält es sich tatsächlich mit der Nachhaltigkeit der Bildungsexpansion? Im folgenden Kapitel sollen diese Entwicklung und ihre Implikationen kritisch betrachtet und davon ausgehend weitere Kritik an der Modellierung der Vererbung sozialer Ungleichheit geübt werden.

1.2.1 Die Bildungsexpansion nährt ihre Kinder nicht

Bildungsexpansion bezeichnet im Allgemeinen die „*gestiegene Bildungsbeteiligung, längere Verweildauer im Bildungssystem und beschleunigte Zunahmen höherer Schulabschlüsse* nach den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre“ (Hadjar/ Becker 2006: 12; Hervorhebungen im Original). Tatsächlich setzen sozial-historische Analysen zur Bildungsexpansion meist früher an. Zwar wirkt im Gedanken der ‚humanistischen Bildung für alle‘ eine Idee der Aufklärung und Überlegungen von Philosophen und Pädagogen wie Friedrich Schleiermacher nach. Gestalt nahm die Bildungsexpansion allerdings erst gegen Ende des 19ten Jahrhunderts an. So beschreiben Müller et al. (1997) den Beginn der Bildungsexpansion mit der Herausbildung nationaler Bildungssystem ab den 1870er Jahren. Diese erste Etappe hielt bis zum Beginn des ersten Weltkriegs 1914 an. Zentraler Bestandteil dieser Entwicklung war die Übernahme staatlicher Verantwortung für die Bildungsinstitutionen bzw. das Zurückdrängen der Kirche aus dem Bildungswesen sowie das Faktum, dass „schrittweise elementare Schulbildung für alle Kinder realisiert und der Analphabetismus weitgehend überwunden [wurde]“ (Müller et al. 1997: 178). In der zweiten Etappe der Bildungsexpansion, in der Zwischenkriegszeit 1918 bis 1939, bestand der große Fortschritt in der Etablierung der Volksschule als Grund- und Elementarschule, die den weiterführenden Schulen wie dem Gymnasium vorgeschaltet und für alle Kinder zur Pflichtschule wurde. Gleichzeitig kam es zu einer ersten Öffnung dieser höherbildenden Schulen. Die dritte Etappe, die für die vorliegende Untersuchung relevant ist, begann demnach nach dem zweiten Weltkrieg.

Für Österreich stellte Max Haller (1979: 40ff. bzw. 1982: 493ff.) diese Entwicklungen von den 1930er bis in die 1970er Jahre dar. Demnach stieg der Anteil der Berufseinsteiger mit Lehrabschluss bzw. einer mittleren und höheren Bildung zwischen 1932 und 1972 von 31% auf 57% respektive von 13% auf 17%. Der Anteil jener Männer, die bei Berufseintritt lediglich über einen Pflichtschulabschluss verfügten, sank im selben Zeitraum von 52% auf 19%. Noch stärkere Effekte zeitigte die Bildungsexpansion bei der Bildungsbeteiligung der Frauen. Hier stieg der Anteil an Lehrabschlüssen und Abschlüssen mittlerer und höherer Bildung um (knapp) 300% von 10% auf 30% bzw. von 8% auf 23%. Der Anteil der Pflichtschulabsolventinnen sank dagegen von 78% in der

Berufseinsteigerinnenkohorte 1932 auf 41% im Schnitt der Kohorten 1968-1972 (Haller 1979: 39f.; für einen internationalen Blick auf aktuellere Entwicklungen zum Gendergap im tertiären Sektor vgl. Buchmann/ DiPrete 2006). Und die Bildungsexpansion schreitet fort, so stieg der „Bildungsstand“, der Anteil jener 20 bis 24jährigen, die über mindestens einen Sekundarstufe-II-Abschluss verfügen von 79% im Jahr 1995 auf 86% in 2010, wobei sich auch hier die Bildungsgewinne nach Geschlecht deutlich unterscheiden (Männer: 84% bzw. 85%, Frauen: 75% bzw. 86%; Quelle: Statistik Austria). Dass die Bildungsexpansion also stattgefunden hat und stattfindet, steht außer Zweifel.

Sehr wohl Zweifel angemeldet wurden aber bereits in den späten 1970er Jahren bezüglich ihrer Wirkung. „Egalisierung der Chancen oder Statusreproduktion?“ ist folglich auch der fragende Titel von Hallers Bericht aus dem Jahr 1979 (der größtenteils auch drei Jahre später in „Klassenbildung und soziale Schichtung in Österreich“ einfloss (Haller 1982)). In seiner Diskussion von Wandel- versus Reproduktionsthese wird sehr schnell klar, dass keine der beiden Annahmen in ihrer „‚naiven‘ Version einer genaueren Überprüfung standhalten“ (Haller 1979: 25). Während erstere die Wirkung von Bildung als „Hebel der Gesellschaftspolitik“ (Dahrendorf) überschätzte, übersähen die Vertreter letzterer, dass die Bildungsexpansion doch Wirkungen zeitigte. Hallers Untersuchungen beweisen im analytischen Teil der Arbeit eindrucksvoll, wie sich die soziale Herkunft über den Umweg über die Bildung im erreichten Status der Kinder niederschlägt. So erklärt die Herkunft, gemessen am Berufsstatus des Vaters, „24% [Anm.: 26%] der Varianz in der erreichten Ausbildung“ und hat „einen „Nettoeffekt“ von 16% auf die Varianz in der erreichten Berufsposition [der Söhne, Anm.]“ (Haller 1979: 73f). Damit bedingt der Berufsstatus des Vaters in Summe 38% des Berufsstatus der Söhne. Für die Töchter stellt sich ein ähnliches Bild dar, hier sind die indirekten Effekte, also die über Bildung vermittelten, mit 24% etwas schwächer, die direkten dafür mit 23% deutlich höher, was in Summe eine Varianzerklärung im Status der Töchter von 43% ergibt (ibid.). Allerdings zeigt Haller weiter, dass diese Geschlechterunterschiede relativ zur sozialen Herkunft nur je „ein Viertel bis ein Drittel dessen [erklären], was die schichtspezifische familiäre Herkunft erklärt.“ (Haller 1979: 79f.)

Was Haller am Ende der Hochzeit der Bildungsexpansion also darstellt – und weshalb dieser Studie hier viel Platz eingeräumt wurde –, ist die über vierzig Jahre

Bildungsexpansion ungebrochene Statusvererbung durch die Elterngeneration im Österreich der 1970er Jahre. Wenngleich Hallers Zielvariable hier der Berufsstatus und nicht der Bildungserfolg allein ist, können wir aus den obigen Zahlen festhalten, wie stark der Einfluss der sozialen Herkunft auf den höchsten erreichten Bildungsstatus ist.

Einen ähnlichen Befund, der für die Theoriebildung bezüglich der Bildungsexpansion als maßgeblich betrachtet werden kann, liefert Walter Müller in seinem vielzitierten Aufsatz „Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion“ (Müller 1998). Knapp 20 Jahre nach Haller argumentiert Müller, ähnlich Hallers Kritik an einer „naiven Wandelthese“, gegen Ralf Dahrendorf (1965) und seine Ausblendung der Frage zur ökonomischen Verwertbarkeit der Bildungsabschlüsse, da Dahrendorf damit postuliere, dass eine höhere Bildungsbeteiligung allein durch die Herstellung der Chancengleichheit im Bildungszugang erreicht würde – also dass man die „Bildungsfernen“ nur einladen müsste, sie kämen dann schon. Und noch mehr, Dahrendorf übersähe, dass eine Bildungsexpansion nicht zuletzt den bereits privilegierten Gruppen nutzen könnte (Müller 1998: 87). Müller argumentiert dagegen, dass die Bildungsexpansion zum Zeitpunkt von Dahrendorfs Publikation schon großteils vollzogen war und die höhere Bildungsbeteiligung sozial niedriger Schichten nur beobachtet werden könne, wenn man einen größeren Zeithorizont betrachte (ibid.: 91). Die Frage der Hochschulbildung allerdings behandelt Müller nur in einer Fußnote. Zwar konstatiert er, dass es einen nur „sehr begrenzten sozialen Ausgleich in den obersten Etagen des Bildungssystems“ gegeben habe (ibid.: 92), gleichzeitig identifiziert er die derzeitig Studierenden als „zunehmend aus Familien [stammend], deren Eltern der Generation der beginnenden Bildungsexpansion angehören.“ (ibid.: 91f.) Dass Müller der Bildungsbeteiligung im tertiären Sektor so wenig Platz einräumt verwundert allerdings. Der Übertritt vom sekundären zum tertiären Sektor erscheint hier gewissermaßen als Blackbox, in die dann doch viele Faktoren hineinspielen, die nicht oder nur schwerlich zu fassen sind.

Rolf Becker nimmt diese Frage auf und fragt bezogen auf die höhere Bildung, ob dauerhafte Bildungsungleichheiten eine unerwartete Folge der Bildungsexpansion seien (Becker 2006: 27). Er stellt fest, dass die Bildungsexpansion zwar die Chancen auf bessere Sekundärbildung für bildungsferne bzw. statusärmere Schichten erhöht habe, dass aber davon auch die Kinder gehobener Schichten

profitiert hätten. Darüber hinaus stellt Becker für Deutschland klar fest, dass das Mehr an Bildung für ArbeiterInnenkinder in der Sekundarstufe I „bislang keine Fortsetzung beim Übergang in den immer noch sozial exklusiven Bereich der tertiären Bildung [gefunden hat]. Im Gegenteil: Die Abstände zwischen diesen Sozialschichten haben sich deutlich vergrößert.“(Becker 2006: 34; vgl. Kraemer 2010; Marshall/ Swift 1999) Damit steht Beckers Befund demjenigen Essers entgegen. Zur Frage der Vererbung von Bildungschancen stellt Becker mit Paneldaten fest, dass Bildungschancen über drei Generationen zwar weitergegeben werden, dass aber „die Effekte intergenerationaler Bildungsaufsteiger in der Kohortenfolge [abnehmen].“(ebd.: 44. vgl. Hillmert/ Jacob 2005)
Die Gründe hierfür haben Müller und Pollak (2004) für Deutschland an drei Punkten festgemacht. Zum einen ist das deutsche Bildungssystem sehr selektiv – wie auch das österreichische. Dazu kommen die Attraktivität von beruflicher Bildung sowie die komplexe Struktur des Ausbildungssystems (vgl. Müller/ Pollak 2004: 307ff; Becker/ Hecken 2009). Da die vorliegende Arbeit den Fokus auf Studierende legt, interessiert von diesen drei Punkten vor allem jener, der die Anziehungskraft beruflicher (gegenüber einer akademischen) Bildung betrifft. Dieser wurde in Österreich in den letzten 15 Jahren v.a. durch den Ausbau des Sektors der Fachhochschulen (FHs) entgegengewirkt. So rühmen sich die FHs damit, eine bessere soziale Durchmischung unter ihren Studierenden zu haben als die Universitäten[2]. Allerdings können Angebote wie dieses oder die Erhebung der Pädagogischen Akademien zu Hochschulen, die „weniger ertragreiche, aber auch weniger riskante und weniger aufwändige Alternativen zur Universität“ darstellen, auch „studienbegabte Abiturientinnen und Abiturienten aus der Arbeiterklasse von der Universität ablenken“ (Müller/ Pollak 2004: 311). In diesem Sinne machen FHs und PHs den tertiären Bildungssektor nicht sozial inklusiver, sondern segmentieren ihn nur neu. Aber auf noch einen für die nachfolgende Diskussion relevanten Punkt weisen die Autoren hin. Sie stellen richtig, dass die scheinbar zurückgegangene Selektivität im Bereich der Sekundarschulabschlüsse in Deutschland aus dem Rückgang der Selektivität am Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen resultiert, und nicht aus einer geringeren Zahl an sozial bedingten Drop-

---

[2] Positionspapier der österreichischen Fachhochschulkonferenz http://www.fhk.ac.at/fileadmin/fhkdata/Hochschulpolitik/Positionen/FHK_Argumentarium_2010_final.doc bzw. Pressemeldung vom 9.6.2010 http://www.fhk.ac.at/index.php?id=318&L=0 (Zugriff im September 2011)

outs in Gymnasien, die in der Folge die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft bedingen. Ein Rückgang der sozialen Auslese ist tatsächlich nur für die 1970er Jahre zu beobachten, danach stagniert der Abbau der sozialen Selektivität (vgl. ibid. 311f; vgl. Schimpl-Neimanns 2000).
Becker (2006. 48ff) jedenfalls schließt, dass „die Bildungsexpansion als Instrument einer Politik der Verminderung von Chancenungleichheit relativ erfolglos [war]“, bezieht dies aber in erster Linie auf Schließungsmechanismen nach unten, also die Abwertung der Hauptschulen. Über die Generationenfolge dagegen vermeint er für die mittleren Bildungsschichten aber sehr wohl, dass diese die Bildungsgewinne der Elterngeneration in zusätzliche Chancen umsetzen könnten.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass über die Ambivalenz der Bildungsexpansion bezüglich ihrer primären Ziele und Zielgruppen einige Unklarheit herrscht (vgl. Vester 2004a und 2004b). Der massive Anstieg in der Bildungsbeteiligung hat stattgefunden, es kam zu einer Öffnung nach oben (Anstieg der Sekundarstufe-II-AbsolventInnen), zugleich aber zu einer Schließung nach unten (Abwertung der Hauptschulen). Zeitlich stellen alle AutorInnen darüber hinaus fest, dass die Zeit der raschen und umfassenden Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren zu verorten ist. Wie nachhaltig sie aber war oder ist wird kaum thematisiert. Zwar wurde festgehalten, dass trotz Bildungsexpansion Berufsstatus und Bildungschancen weiterhin vererbt werden, gleichzeitig aber schwingt in diesen Befunden die implizite Annahme mit, dass ein erstmals erworbener oder gewonnener Status erfolgreich vererbt werde.

Genau dagegen richtet sich der Beitrag von Marek Fuchs und Michaela Sixt „Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen“ (2007a). Sie bringen Pierre Bourdieus Kapitalien ins Spiel (siehe dazu auch Kapitel 2). So mag sich, unter Annahme der Richtigkeit der obigen Befunde, das institutionelle kulturelle Kapital, also die Bildungstitel, der BildungsexpansionsgewinnerInnen zwar angepasst haben. Die anderen Kapitalsorten, das ökonomische und soziale Kapital bzw. die Fähigkeit kulturelles in ökonomisches Kapital zu konvertieren (siehe unten), hinkten dieser Statusveränderung aber hinterher (Fuchs/ Sixt 2007a. 6). Die AutorInnen halten fest,

„dass die Kinder der Bildungsaufsteiger in ihrer frühen Sozialisation unter habituellen und ressourciellen Bedingungen aufgewachsen sind, die hinsichtlich der Kapitalsorten z.T. noch vom Herkunftsmilieu ihrer Eltern (also dem der Großeltern) bestimmt waren, und die sich von den Sozialisationsbedingungen in traditionell bildungsnahen Milieus in einer Weise unterscheiden, die die Bildungschancen beeinträchtigt. […] Damit eröffnet sich die Möglichkeit einer horizontalen Differenzierung von Gruppen und Klassen, die sich zwar bei der Ausstattung mit Bildungskapital ähneln, aber hinsichtlich anderer Kapitalsorten relevante Differenzen aufweisen, die für den Bildungserfolg der Kinder bedeutsam sind" (ibid.).

Dabei weisen sie auf die zentrale Schattenseite dessen hin, was Ulrich Beck „Massenkonsum höher Bildung" (1986: 128) nennt: die Bildungs- bzw. Titelinflation. Damit bezeichnet Bourdieu die Tatsache, dass die Zahl an Bildungstiteln und -zertifikaten durch die Bildungsexpansion zugenommen hat und diese folglich nicht mehr in derselben Weise als Distinktionsmerkmal am Arbeitsmarkt dienen. Das mindert die Fähigkeit kulturelles in ökonomisches Kapital umzuwandeln. Diese Fähigkeit ist auf einem Arbeitsmarkt mit inflationären Bildungszertifikaten zu anderen Kapitalien als dem kulturellen gewandert, also etwa zu sozialem Kapital (vgl. Fuchs/ Sixt 2007a. 6ff.; In ähnlicher Weise könnte folglich auch die Analyse von Hartmann und Kopp zu Elitenbildung in Deutschland gelesen werden (Hartmann/ Kopp 2001)).

Darüber hinaus wird der Mangel an inkorporiertem kulturellen Kapital der BildungsaufsteigerInnen für ihre Kinder auch direkt schlagend. Die frühe Sozialisation und das Milieu in dem die Kinder aufwachsen entspricht eher dem bildungsfernen der Großeltern als dem nunmehr bildungsnahen der Eltern. Belegt wurde der Einfluss des Großelternmilieus auf das inkorporierte kulturelle Kapital bereits bei Bourdieu und Passeron in den Erben: anhand der mittleren Anzahl an, auf der Bühne gesehenen Theaterstücken zeigen die Autoren dass „die Werte bei *gleichrangigem Großvater* umso höher [sind], je gehobener die Stellung des Vaters […], und bei *gleichrangigem Vater*, je gehobener die Stellung des Großvaters […] ist" (Bourdieu/ Passeron 2007: 148, Hervorhebungen im Original). Die Nähe zur legitimen Hochkultur korreliert also nicht nur mit dem sozialen Status des Vaters sondern auch mit jenem des Großvaters.

Weiter weisen die Familien von BildungsaufsteigerInnen meist eine geringere „Summe" an kulturellem Kapital auf, da PartnerInnen häufig unter dem Gesichtspunkt der Schichthomogamie gewählt werden, also PartnerInnen eher aus dem Herkunfts-, als aus dem Aspirationsmilieu gewählt werden. Dieses Homogamieverhalten lässt sich auch in Österreich sehr deutlich zeigen: so leben

nur 34% der akademisch gebildeten Männer mit Akademikerinnen zusammen, zwei Drittel der Akademiker sind somit mit Frauen zusammen, die geringer gebildet sind (Appelt/ Reiter 2009: 55). Zwar spielt die unterschiedliche Bildungsbeteiligung von Männern und Frauen hierbei eine wichtige Rolle, die AutorInnen weisen aber darauf hin, dass diese Ungleichheiten alleine nicht als Erklärung ausreichen, denn bei einer Überprüfung mittels Kontingenztabelle bleiben eindeutige Muster der Homogamie einerseits, einer Hypogamie (also eines „nach unten heiraten“) der Männer bzw. einer Hypergamie der Frauen andererseits aber bestehen (ibid.).
Die Ergebnisse von Fuchs und Sixt sprechen jedenfalls eine eindeutige Sprache: so können 16% der Eltern, die aus einem Haushalt mit maximal Pflichtschulabschluss kommen, ihren Kindern zumindest Hochschulreife mitgeben, während es 74% der Eltern mit einem akademischen Bildungshintergrund sind (Fuchs/ Sixt 2007a. 17f). Wenn nun die Bildungsabschlüsse der Großeltern mit bedacht werden, zeigt sich, dass AkademikerInnen der ersten Generation, also Eltern, deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben, ihren Kindern zu 74% eine Hochschulreife mitgeben. Bei etablierten AkademikerInnen, deren Eltern bereits akademische Bildung hatten, sind es dagegen 84% (ibid.).
Auch können die AutorInnen in einem logistischen Regressionsmodell nachweisen, dass der Bildungsstand des Partners/ der Partnerin, operationalisiert als positive oder negative Abweichung vom ISCED-Wert der durchschnittlichen PartnerInnen entsprechend dem Bildungsstand der Befragten, einen signifikanten Effekt auf die Erlangung der Hochschulreife durch die Kinder hat (ibid. 21f.).
Zusammenfassend stellen Fuchs und Sixt fest, „dass die Bildungschancen der Aufsteigerkinder [zwar] sichtbar höher sind als die der Kinder auf dem niedrigen Ausgangsniveau der aufgestiegenen Eltern, […] eine Angleichung an die Bildungschancen der bildungsnah Etablierten wird durch den Aufstieg der Eltern [aber] bei Weitem nicht erreicht“ (ibid. 24). Rolf Beckers (2007) Kritik der Analyse von Fuchs und Sixt fällt durch Ungenauigkeit in der Lektüre des kritisierten Beitrags und ignorante Argumentation auf. So geht er in keiner Weise auf die zentrale These der AutorInnen ein, die besagt, dass die Bildungsgewinne von den AufsteigerInnen nur *unvollständig* weitergegeben würden und aufgestiegene AkademikerInnen eben keine etablierten seien. Dagegen beharrt Becker auf der relativen Verbesserung der Chancen der Aufgestiegenen ohne die Unterschiede innerhalb der neuen Bildungsklassen zu berücksichtigen (ibid. 519f).

Seine Argumentation insistiert auf einem Fortschrittsparadigma, das beobachtbare Brüche nicht anerkennen will. Dieses Fortschrittsparadigma in der Bildungssoziologie stellt Bildungsmobilität stets als stufenförmige Entwicklung dar, bei der auf jeder Stufe die Karten neu gemischt würden und relative Chancengleichheit herrsche. Diese Argumentation ignoriert jedoch dem Bildungssystem inhärente Reproduktionsmechanismen gänzlich. Denn wenn nun schon bei der Erlangung der Hochschulreife diese Unterschiede zwischen Etablierten und Aufgestiegenen bestehen, wäre es irrig anzunehmen, dass ab dem Eintritt in die Hochschule diese Unterschiede verschwänden. Wenn wir uns also von dem eindimensionalen Rational-Choice-Ansatz nach Boudon verabschieden und vielmehr annehmen, dass es über die „erfolgreiche“ Entscheidung für eine Hochschulstudium hinaus zu einer Vererbung der verschiedenen Kapitalien kommt, muss sich eine entsprechende Messmethode für soziale Ungleichheiten im Bildungssystem mit dessen Anforderungen und der Art und Weise wie Studierende diesen Anforderungen begegnen, befassen. Sie muss die „Illusion der Chancengleichheit“ zum Ausgangspunkt ihrer Bestimmung sozialer Herkunft machen.

2. Die Illusion der Chancengleichheit

Das folgende Kapitel soll zunächst eine knappe Einführung in wichtige Begrifflichkeiten des theoretischen Zugangs dieser Arbeit bieten, indem die Begriffe des Habitus, der Kapitalien und der sozialen Klassen nach Bourdieu erläutert werden. Danach wird die für die vorliegende Arbeit zentrale Studie „Die Erben“ von Bourdieu und Passeron (2007) vorgestellt, um in eine Vorstellung von an Bourdieu anschließende Forschungsprogrammen, zu münden, die zur Formulierung des Forschungsprogramms dieser Arbeit führen, die den theoretischen Teil abschließt.

2.1 Habitus und Kapitalien[3]

Für das Verständnis der Theorie Bourdieus zur Reproduktion von sozialen und – in unserem Fall – Bildungsungleichheiten sind die Begriffe des Habitus sowie der Kapitalformen zentral und sollen im Folgenden kursorisch erklärt werden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Vielmehr dient der Exkurs zur Klärung der nachfolgenden Argumentation.

Bourdieu verglich sein Habituskonzept zu Beginn der 1970er Jahre mit Noam Chomskys generativer Grammatik, weil dieser (der Habitus) ähnlich der generativen Grammatik aktiv und kreativ sei – mit dem entscheidenden Unterschied, dass der Habitus, im Gegensatz zur generativen Grammatik, nicht angeboren sondern erfahrungsabhängig sei (vgl. Krais/ Gebauer 2008: 31). Die Analogie zu Chomskys Konzept liegt darin, dass weder die generative Grammatik, noch der Habitus ein äußeres Regelwerk darstellen, sondern (im wahrsten Sinn) *inkorporierte* Strukturen sind, ein subjektives Produktionssystem, das den Handelnden erlaubt „auf alle überhaupt nur möglichen Situationen zu reagieren und immer wieder neue Äußerungen hervorzubringen, die in zweierlei Hinsicht adäquat sind: Adäquat sind sie zum einen der Situation, zum anderen auch dem handelnden Subjekt.“ (ibid.: 32).

Entscheidend ist aber, wie bereits angedeutet, erstens, dass diese „interne Grammatik“ aus Erfahrung erzeugt wurde und wird: „In seiner *gesellschaftlichen*

---

[3] Dem Anspruch an die kurze Darstellung der verwendeten Konzepte folgend, verweisen wir in den Ausführungen zum Habitus nur auf die Expertise von Beate Krais und Gunter Gebauer und verzichten großteils auf Primärliteratur. Für die für die vorliegende Arbeit wichtigere Definition der Kapitalformen wird dagegen Bourdieu selbst herangezogen.

Tätigkeit entwickelt das Subjekt von frühester Kindheit an ein so beschaffenes Produktionssystem, dass es Verhaltensweisen hervorbringt, in denen die ‚Grammatikregeln' involviert sind." (ibid.: 33, Hervorhebung im Original) Das bedeutet, dass wir durch den erlernten Habitus, diese „strukturierende und strukturierte Struktur", gesellschaftliche Normen reproduzieren.
Zweitens muss betont werden, dass der Habitus kein erlerntes Regelwerk im Sinne einer Moral oder Sitte ist, die als geistige Instanz verstanden werden darf. Im Gegenteil: der Habitus ist immer dem Körper verhaftet, denn der Körper ist essenzieller Teil der Geschichte jedes Individuums.
Der für uns wichtigste soziale Kontext, in welchem der Habitus wirksam wird, ist jener der Klasse. Bourdieu begreift unsere Gesellschaft als Klassengesellschaft mit vertikal differenzierten sozialen Ungleichheiten. Er kommt mit diesem Befund zwar von Marx her, kritisiert ihn aber dahingehend, dass Marx die Klassen als objektive Realitäten annimmt, während Bourdieu darauf besteht, dass soziale Konstrukte oder Kategorien wie „Klassen" nur durch eine Praxis zu einer sozialen Wirklichkeit werden – also keine Klasse ohne „doing class" (vgl. ibid.: 35f.). Entscheidend für die Konstituierung einer Klasse sind, neben der Ausstattung mit Kapital (siehe unten), die relative Stellung der Individuen zueinander sowie ihre Lebensführung. An dieser Schnittstelle von Klasse und Lebensführung wird der Habitus schlagend: da er die gesamte Bewertung der Handlungen und Dinge in sich birgt, wird durch ihn aus einem Ding oder einer Aktivität ein Symbol für Distinktion, für Abgrenzung nach oben oder unten. Eine zentrale Kategorie hierbei ist die Frage nach dem Geschmack. Bourdieu unterscheidet hierbei den „Luxusgeschmack" der herrschenden Klasse und den „Notwendigkeitsgeschmack" der einfachen Bevölkerungsschichten (vgl. ibid.: 37f.). Dieser unterschiedliche „Geschmack" drückt sich in der Folge auch in der Haltung und Bewertung von Bildung aus (Bourdieu 1987: 503ff.) Diese Geschmäcker sind nicht einfach äußere Lebensstile, sie drücken vielmehr eine Beziehung der Menschen zur Welt und zu sich selbst aus. Das wird deutlicher, wenn wir Zeithorizonte, Hoffnungen und Erwartungen unter den Gesichtspunkten von Klasse und Habitus betrachten.
Hier geht es zentral um die Frage nach sozialem Aufstieg und den Institutionen, die selbigen vermitteln können bzw. sollen, also um die Schule und darüber hinaus den gesamten Ausbildungssektor, sowie darum, wie die Individuen ihre Bildungsinvestitionen zu tätigen im Stande sind. Der Bildungssektor, als

„Zukunftsmaschine‘ […] lebt von dieser auf die individuelle Zukunft gerichteten Bedeutung, und seine Legitimität ebenso wie die seiner Selektions- und Bewertungsprozeduren gründet sich wesentlich auf die Behauptung von Chancengleichheit.“ (ibid. 41). Doch die unterschiedlichen Klassenhabitus lassen diese Behauptung zur Illusion verblassen, fehlt es Individuen aus niedrigeren Klassen doch an dem „Geschmackssinn“, der das bürgerliche Bildungssystem begründet, es fehlt ihnen an Informationen für die richtige Bildungsinvestition, an Kenntnis der, in unserem Fall, akademischen Wertesysteme und nicht zuletzt an materieller Sicherheit, die unsichere Bildungsinvestitionen, wie etwa in ein lang andauerndes Studium, ermöglichen.

Das bedeutet aber keineswegs, dass es keinen individuellen sozialen Aufstieg gäbe. Bourdieu selbst, als Sohn eines Briefträgers geboren, als international bekannter und geehrter Universitätsprofessor gestorben, ist das beste Beispiel hierfür. Er weist aber darauf hin, dass beobachtete soziale Aufstiege nicht zuletzt aus Veränderungen in der Sozial- und Wirtschaftsstruktur herrühren. Das bedeutet, dass etwa durch die Veränderung von einer industrie- zu einer dienstleistungsbasierten Wirtschaft die Erwerbschancen in letzterem Sektor entsprechend steigen und somit Kinder der „ArbeiterInnenklasse“ schon aus diesen Gründen zwangsläufig in anderen Berufen als ihre Eltern arbeiten. Motor hierfür ist nicht zuletzt die Bildungsexpansion (siehe oben). Doch den Habitus können die Aufgestiegen nicht ablegen, mögen sie auch über ein Vielfaches dessen an *ökonomischem, kulturellem und sozialem* Kapital verfügen, als das, was ihren Eltern zur Verfügung stand (vgl. Fuchs/ Sixt 2007a).

Bourdieu unterscheidet diese drei Kapitalformen, subsumiert sie aber unter dem Begriff „Kapital“, den er wie folgt charakterisiert:

„Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, dass nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgschancen der Praxis entschieden wird.“ (Bourdieu 1983: 183)

Das Kapital ist in seinen drei Arten ineinander transformierbar und wird auf unterschiedliche Arten institutionalisiert: ökonomisches Kapital wird in Geld konvertiert und als Eigentumsrecht institutionalisiert, kulturelles Kapital lässt sich ebenfalls in ökonomisches Kapital transformieren und wird in schulischen und

akademischen Titeln institutionalisiert, soziales Kapital kann ebenfalls in ökonomisches Kapital transformiert werden, die Institutionalisierung geschieht hier z.B. durch Adelstitel (ibid.: 184f.). Bourdieu grenzt sich bei seiner Definition von kulturellem Kapital klar von Theorien des Humankapitals ab, die allein die in Geldäquivalenten messbaren Investitionen und ihre Profitmargen im Blick haben. Denn damit entgehe deren AnhängerInnen einer der wichtigsten „Bildungsorte" (Brake/ Büchner 2003): die Familie. Bourdieu dagegen weist daraufhin, dass das Erziehungssystem die

„Vererbung von kulturellem Kapital sanktioniert. […] Sie [die Humankapitaltheorie, Anm.] übersieht u.a., dass der schulische Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, dass die Familie zuvor investiert hat, und dass der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten ökonomischen und sozialen Kapital abhängt, das zu seiner Unterstützung gebracht werden kann." (Bourdieu 1983.: 186)

Dem kulturellen Kapital schreibt Bourdieu drei Zustände zu, den inkorporierten, den objektivierten sowie den institutionalisierten. Inkorporiertes kulturelles Kapital wird durch die Investition von Zeit erlangt, es ist verinnerlichter Besitz an Verhalten und Bildung – kurz Habitus. Es drückt sich z.B. in der Sprache und Sprechweise von Individuen aus, es ist an die Person gebunden und wird sozial vererbt. Dies wird aber gern übersehen und statt als Habitus wird das inkorporierte kulturelle Kapital als allgemeines symbolisches Kapital, als Fähigkeit die sich jede/r aneignen könne, aufgefasst. Darüber hinaus wird der Besitz dieses Kapitals als

„„etwas besonderes' aufgefasst […] und deshalb zur Basis für weitere materielle und symbolische Profite […]: Wer über eine bestimmte Kulturkompetenz verfügt, […], gewinnt aufgrund seiner Position in der Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals einen Seltenheitswert*, aus dem sich Extraprofite ziehen lassen. D.h. derjenige Teil des Profits, der in unserer Gesellschaft aus dem Seltenheitswert bestimmter Formen von kulturellem Kapital erwächst, ist letzten Endes darauf zurückzuführen, dass nicht alle Individuen über die ökonomischen und kulturellen Mittel verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Bildung ihrer Kinder über das Minimum zu verlängern, das zu einem gegebenen Zeitpunkt für die Reproduktion der Arbeitskraft mit dem geringsten Marktwert erforderlich ist." (ibid.: 187f; Hervorhebung im Original).*

Damit wird der Circulus vitiosus sozialer Vererbung bereits angedeutet: aus dem Mangel an Kapital in der Herkunftsfamilie resultiert ein Mangel an Zeit für die Beschäftigung mit dem Kind, weshalb dieses in der Folge mit geringerem kulturellen Kapital ausgestattet ist (vgl. primäre Herkunftseffekte nach Boudon).
Objektiviertes kulturelles Kapital steht in einem engen Zusammenhang mit dem inkorporierten Kulturkapital. Denn wenngleich es sich dabei um übertragbare Güter

handelt, kann die Fähigkeit zum Genuss dieser Güter, der Geschmack an ihnen, nicht übertragen werden. Diese Fähigkeit, dieser Geschmack ist wiederum nichts anderes als inkorporiertes Kulturkapital, als Habitus (vgl. ibid.: 189f.).
Das institutionalisierte Kulturkapital schließlich bezeichnet die Objektivierung von inkorporiertem kulturellen Kapital durch Titel. Diese Titel schaffen zum einen eine scheinbare Vergleichbarkeit unter ihren TrägerInnen. Zum anderen garantier(t)en sie die Konvertibilität des kulturellen in ökonomisches Kapital durch die Bestimmung des Werts des Titels am Arbeitsmarkt. Dieses System fester Wechselkurse ist aber durch die Bildungsexpansion oder wie Bourdieu schreibt, die „Bildungsexplosion und die Titelinflation“ (ibid. 190) ins Wanken geraten, da der Seltenheitswert von Bildungstiteln abgenommen hat. Daher werden die Fähigkeiten zur Umwandlung des kulturellen in ökonomisches Kapital wichtiger.
Diese Fähigkeiten haben nicht zuletzt mit der dritten Kapitalform, dem sozialen Kapital, zu tun. „Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen […], die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (ibid.: 190f.). Gruppen in diesem Sinne sind Familien ebenso wie Klassen oder Parteien und werden durch die Praxis von Austauschbeziehungen Wirklichkeit. Dabei kommen freilich die verfügbaren kulturellen und ökonomischen Kapitalien ins Spiel, da die Austauschbeziehungen auf gegenseitiger Anerkennung beruhen, weshalb sie unter den Beteiligten ein gewisses Maß an Homogenität voraussetzen. Dies spielt unter anderem beim Heiratsverhalten eine gewichtige Rolle (ibid.: 193; für Österreich: vgl. Appelt/ Reiter 2009, Schütze 2008; exemplarisch für Großbritannien: Halpin/ Chan 2003). Für uns von Interesse sind abschließend aber vor allem die Möglichkeiten zur vor allem intergenerationalen Übertragung und zur Transformation der Kapitalien ineinander. So wurde bereits darauf hingewiesen, wie ökonomisches Kapital in kulturelles Kapital transformiert wird, nämlich über den Faktor Zeit, den zu investieren die Ausstattung mit ökonomischem Kapital unterschiedlich stark ermöglicht. Die Übertragung bzw. Vererbung von Kulturkapital findet also direkt über die Erziehungsarbeit der Eltern statt sowie indirekt über das Mehr an Zeit, dass die bessere Ausstattung mit ökonomischem Kapital bietet. Diese diffuse Übertragung von Kulturkapital in der Familie entzieht sich aber dem Bewusstsein ebenso wie jeglicher Kontrolle, weshalb für die Legitimation der Ungleichheiten in der Ausstattung mit Kulturkapital Bildungstiteln eine zentrale Rolle zukommt. Damit

entzieht das Erziehungssystem der Familie (scheinbar) das „Monopol für die Übertragung von Macht und Privilegien“ (ibid.: 198). Und weiter:

„Je mehr die offizielle Übertragung von ökonomischem Kapital verhindert oder gebremst wird, desto stärker bestimmt deshalb die geheime Zirkulation von Kapital in Gestalt der verschiedenen Formen des Kulturkapitals die Reproduktion der gesellschaftlichen Struktur. Das Unterrichtssystem – ein Reproduktionsinstrument mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion – gewinnt dabei an Bedeutung, und der Markt für soziale Titel, die zum Eintritt in die begehrte Position berechtigt, vereinheitlicht sich.“ (ibid.)

Wie dieses Reproduktionssystem und die Verschleierungsmechanismen seiner reproduktiven Funktion im tertiären Bildungssektor funktionieren, soll im Folgenden erörtert werden.

2.2 Die Erben[4]

In ihren „Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs“, so der Untertitel des Buches, in dem „Die Erben“ und daran anschließende Aufsätze von Bourdieu und Passeron zusammengefasst und auf erstmals auf Deutsch publiziert wurden, analysieren die Autoren zum einen den Ist-Zustand der soziale Stratifikation im Bildungswesen Frankreichs, zum anderen die Mechanismen der Reproduktion der sozialen Ungleichheiten im und durch das Bildungssystem. Hierbei stellen sie nicht nur die unterschiedlichen Zugangschancen zu universitärer Bildung in Abhängigkeit vom Beruf des Vaters fest (vgl. auch in der vorliegenden Arbeit Tabelle 1 bis Tabelle 4), sondern auch das Abdrängen der Kinder aus Mittel- und Unterschichten in bestimmte Fächergruppen sowie die unterschiedliche Geschwindigkeit im Vorankommen im Studium, wiederum abhängig von der sozialen Herkunft. Diese Chancenungleichheit und Segregationstendenzen sind auch, aber keineswegs erschöpfend durch ökonomische Faktoren zu erklären. Vielmehr determiniert die soziale Herkunft die gesamte Erfahrungswelt der Studierenden sowie ihre Lebensbedingungen, die so unterschiedlich sind, dass es wenig sinnvoll erscheint, von einem „Studierendenmilieu“ zu sprechen (vgl. Bourdieu/ Passeron 2007: 21; sowie Tabelle 27 bisTabelle 31). Gemein ist ihnen letztlich nur die Tätigkeit des Studierens, ohne

---

[4] Der erste Teil der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/ Passeron 1971) besteht aus der Studie „Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture“. Da diese Studie in einer neueren Übersetzung (Bourdieu/ Passeron 2007. Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur) zur Verfügung steht, wird im Folgenden aus dieser Übersetzung zitiert.

dass Aussagen darüber getroffen werden könnten, *wie* die Studierenden dieser Tätigkeit nachgehen bzw. sie erleben. So profitieren Studierende aus höheren sozialen Schichten von ihrer Selbstsicherheit und dem höheren Maß an Freiwilligkeit, mit der sie sich Bildung aneignen. Diese Sicherheit rührt gerade aus dem Habitus und vom kulturellen Kapital her, das von zu Hause mitgegeben wurde und eben nicht in der Schule erlernt werden konnte. „Man sieht hier ganz offensichtlich, dass die reine Schulbildung nicht einfach nur unvollständige Bildung oder ein Ausschnitt von Bildung ist, sondern minderwertige Bildung, weil ihre einzelnen Bestandteile nicht die Bedeutung haben, die sie in einem großen Ganzen entfalten“ (ibid.: 31). Doch diese Bildungslücken sind mit noch so großer Anstrengung nicht aufzufüllen. Denn die Studierenden verschiedener Schichten trennt nicht einfach ein quantifizierbares Maß an Wissen, sondern ein ganzes Wertesystem, der Habitus eben, der ihre Beziehung zum Studium und zur Studienzeit strukturiert.

Das Bildungssystem tut nun aber nichts, um diesen Unterschieden zu begegnen, vielmehr ignoriert es sie, setzt dabei aber weiterhin implizit einen „Korpus von Wissen, Fertigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten voraus, die zum ererbten Vermögen gebildeter Klassen gehören“ (ibid.: 34). Damit ist aber auch klar, dass man diesem Defizit nicht allein mit ökonomischen Mitteln begegnen kann, da die angesprochenen Fähigkeiten keine der eigenen Schicht vertrauten sind und somit oft den Werten der Herkunftsgruppe entgegenstehen, wie etwa einer distinguierten Sprache in einem ArbeiterInnenmilieu ablehnend bis feindselig begegnet wird. Dazu kommt noch eine weitere Instanz, durch die Benachteiligungen praktiziert werden, nämlich die LehrerInnen, die, meist selbst aus mittleren Schichten stammend, sich von ihrer Herkunftsschicht distanzieren wollen und folglich eine begabte/ einen begabten SchülerIn der/ dem fleißigen SchülerIn vorziehen, da die/ der LehrerIn implizit den Habitus der beiden bezüglich Bildung mit-beurteilt bzw. -bevorzugt (ibid.: 36, 99).

Weiter betonen die Autoren, dass die Vor- oder Nachteile in der kulturellen und Bildungsteilnahme kumulativ wirken. So fällt die soziale Stellung des einen Elternteils mit der des anderen zusammen und darüber hinaus häufig mit jener von anderen Familienmitgliedern. In gleicher Weise ist die soziale Stellung nicht unabhängig vom Wohnort und umgekehrt, was wiederum ebenfalls die Verfügbarkeit von kulturellen Gütern beeinflusst (ibid.: 38f.).

Jene Kinder von statusarmen Eltern, die es schließlich an die Universitäten geschafft haben, sehen sich dort mit einer Studienrealität konfrontiert, mit einem Wertekanon, der jener der privilegierten Klassen ist, und suchen sich diesem anzupassen. Gleichzeitig tragen sie aber in anderer Weise Sorge um den Ertrag ihrer Bildungsinvestition, als dies Studierende aus privilegierte Schichten tun, weil erstere eben den sozialen Aufstieg suchen, bzw. sich der Investition ihrer Eltern in ihren sozialen Aufstieg bewusst sind (vgl. ibid.: 86f.).

Zusammenfassend ist aus den beschriebenen Zugängen von Bourdieu festzuhalten, dass es offensichtlich kein homogenes „studentisches Milieu“ gibt, sondern sich die Studierenden von ihrer Fächerwahl bis zu ihrer Wohnform unterscheiden. All diese Unterscheidungen sind aber nicht zufällig, sondern durch den Habitus, durch ihr inkorporiertes kulturelles Kapital zu einem hohen Grad prädeterminiert. Die Argumentation des RC-Ansatzes mit primären und sekundären Effekten aufgreifend, würde ein Reproduktionstheoretischer Ansatz nach Bourdieu folglich beide Effekte als vom Habitus bedingt bezeichnen (Kramer 2011: 119; Kapitel 2 in dieser Arbeit). Die primären Effekte stellen demnach die unterschiedliche Ausstattung der Kinder mit inkorporiertem kulturellen Kapital, die sekundären dagegen vor allem den (Klassen)Habitus der Eltern dar. Im Unterschied zu Boudon würde Bourdieu diese aber nicht als ökonomisch rationale, sondern vielmehr als habituell rationale, unterbewusste Wahl beschreiben. Ein weiterer entscheidender Unterschied zu reproduktionstheoretischen Ansätzen, oder wenn man so will, ein Mangel des Rational-Choice-Konzepts ist, dass die Effekte nicht sauber getrennt werden, was die jeweiligen AkteurInnen betrifft. Sind bei den primären Effekten noch klar die „Begabungen“ der Kinder entscheidend, treffen bei den sekundären Effekten erst die Eltern, dann aber doch wieder die SchülerInnen die Entscheidung. Durch diese Unklarheit (vgl. Becker 2009: 567) wird eigentlich schon angedeutet, dass die Entscheidungen von Kindern und Eltern in einem komplexen Zusammenhang stehen. Letztlich wird aber doch einem von beiden als AkteurIn eine individuelle rationale Entscheidung zugeschrieben durch welche Bildungsungleichheit perpetuiert wird (vgl. Kramer 2011: 135).

Damit wird auch der ambivalente Zusammenhang zwischen der Individualisierungsthese eines Ulrich Beck, die das „Bild sozialer Ungleichheit in der

Gegenwartsgesellschaft nachhaltig herausgefordert hat“ (Nollmann/ Strasser 2002: 4) und einer Theorie der rationalen Wahl im Bereich der Bildungssoziologie offensichtlich. Denn zum einen wird eine Linearitätslogik unterstellt, dernach „aus der individuellen Verfügbarkeit über Ressourcen der jeweilige Komplexitätsgrad der Alltagspraktiken, Handlungsstrategien oder Einstellungsformen abgeleitet“ werden (Bittlingmayer/ Bauer 2006: 217). Gleichzeitig aber nehmen, wie Beck es formuliert,

> *„[i]m Zuge von Individualisierungsprozessen [...] fortbestehende oder sich erneuernde Ungleichheiten den Charakter von* statistischen Verteilungs*ungleichheiten an, die immer weniger lebensweltlich interpretierbar in dem Sinne sind, daß sie sich in eindeutigen Ungleichheiten von Personen und Gruppen niederschlagen.“ (Beck 1983: 68, Hervorhebungen im Original).*

Beck spricht später davon, dass „der Massenkonsum höherer Bildung […] einen *Riß zwischen den Generationen*“ (Beck 1986: 128, Hervorhebungen im Original) entstehen lassen habe, in Folge dessen schichtspezifische Orientierungen verdrängt worden wären und zwar „durch universalistische Lehr und Lernbedingungen, Wissensinhalte und Sprachformen“ (ibid.) in (Aus)Bildungsinstitutionen.

Damit können wir die Argumentationen von Rationaler Wahl und Individualisierung kurzschließen: es eint sie der Glaube an die gleichmachende Funktion von Bildungsinstitutionen, die instrumentell und quasi herrschaftsfrei gedacht werden. Daher reicht es den Wert-ErwartungstheoretikerInnen die Übergangschancen zu betrachten – denn danach wird alles gut. Und wenn „determinierende institutionelle Lagen“ doch schlagend werden, so muss sie das rational wählende Individuum „mindestens *auch* [als] *Konsequenzen der von ihm selbst getroffenen Entscheidungen* […] sehen und verarbeiten“(Beck 1986: 218, Hervorhebungen im Original). Dieser Argumentation folgen letztlich sämtliche Ansätze, die von *einem* studentischen Milieu ausgehen oder die Studierenden zum Zentrum *eines* Milieus machen, wie etwa im „Selbstverwirklichungsmilieu“ von Schulzes Erlebnisgesellschaft (1993: 312ff.). Dass sich diese Befunde so hartnäckig halten, ist angesichts der Fülle an Gegenbeweisen aus der aktuellen Forschung, bemerkenswert. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass das Gros der Befunde einer stärker werdenden Binnendifferenzierung aus Großbritannien und dem angloamerikanischen Raum stammen, in denen durch die Differenzierung des Tertiären Bildungssektors in renommiertere und weniger renommierte Universitäten, sowie in verschiedene Formen von „Colleges“ entsprechende horizontale(?)

Ungleichheiten, die auf vertikalen Ungleichheiten beruhen, ihren Ausdruck klarer finden (vgl. zur Differenzierung des Hochschulsektors: Brint et al. 2006; zur sozialen Selektivität: Alon 2009, Ayalon et al. 2008, Paterson/ Iannelli 2007). Gerade der österreichische Hochschulsektor ist dagegen in einem hohen Maß inklusiv, 22 öffentlichen Universitäten und 21 Fachhochschulen und -studiengängen mit insgesamt rund 265.000 Studierenden stehen 13 Privatuniversitäten mit rund 5.000 Studierenden gegenüber. Damit kommt wiederum den Fragen *Was?*, *Wie?* und *Wo?* studiert wird eine höhere Bedeutung zu, als dem bloßen *Ob?*, das sich in den entsprechenden Quoten abbilden lässt. VertreterInnen des RC-Ansatzes beginnen auf diese Differenzierungen zu reagieren, ohne dabei aber von ihren Annahmen abzurücken (z.B. in Deutschland Lörz/ Krawietz 2011).
Demgegenüber liegt „das Potential eines an Bourdieu orientierten Ansatzes […] in den horizontalen und sozio-kulturellen Dimensionen der Bildungssegregation. Damit kann er zur Analyse der Kanalisierung der Bildungswege und der horizontalen Differenzierung beitragen“ (Vester 2006: 21). Also nicht nur ob studiert wird, sondern auch das was, wie und wo des Studierens können mit Bourdieu‘schen Konzepten eher in den Fokus genommen werden als mit RC-Modellen.
Nochmals: viele Arbeiten, die mittels einer RC-Theorie den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildungsaspiration und -erfolg untersucht haben, sind für die Forschung, auch für die vorliegende, unverzichtbar und können von einem an Bourdieu orientierten Ansatz auch nicht in dieser Form geleistet werden. Oder wie es Vester sagt:

„Thesen einer rein sozio-kulturell funktionierenden Diskriminierung, die die relativen Verbesserungen der Bildungsbeteiligung leugnen, sind angesichts dieser Befunde nicht haltbar. Ihrerseits sind die Forschungsergebnisse der Boudon-Goldthorpe-Strömung aber auch in einen Reichtum von Dimensionen vorgestoßen, für die ihr Paradigma inzwischen zu eng geworden ist.“ (ibid.).

Im folgenden Abschnitt sollen daher exemplarisch einige Studien vorgestellt werden, die wie die vorliegende Arbeit versuchen, Bourdieu’sche Konzepte (auf Studierende) anzuwenden oder aber die Besonderheiten des Zusammenhangs zwischen dem Reproduktionssystem Hochschule und sozialstrukturellen Eigenschaften seiner Unterworfenen, der Studierenden, herauszuarbeiten.

2.2.1 Die ErbInnen der „Erben“

Die bis heute wohl bekannteste und nachhaltigste Milieustudie für den deutschsprachigen Raum ist jene von Michael Vester und seiner Forschungsgruppe aus dem Jahr 1993 (2001). In ihrem Zentrum stand der Versuch, die Bourdieu’schen Forschungsansätzen für eine gesamtgesellschaftliche Sozialstrukturanalyse nutzbar zu machen. Dazu nahmen sie den alten soziologischen Begriff des Milieus neu auf: „Milieu bezeichnet gemeinhin die besondere soziale Umwelt, in deren Mitte (‚au milieu‘) Menschen leben, wohnen und tätig sind und die ihrem Habitus entspricht. Hier finden sie ihresgleichen, andere Menschen, mit deren „Art“ sie zusammenpassen. Verbindend ist das Gewohnte (‚ethos‘) beziehungsweise eine gemeinsame grundlegende Haltung (‚hexis‘, ‚habitus‘), die sich im Zusammenleben nach und nach entwickelt hat“(ibid.: 168). In der Soziologie geht der Begriff zurück auf Émile Durkheim, der ihn als zentrales Konzept für die soziologische Analyse von Gesellschaften ansah. In die aktuellere soziologische Debatte wurde der Begriff von Stefan Hradil wiedereingeführt, aber nicht in der gleichen Weise konflikttheoretisch verwendet, wie dies Vester et al. tun, denn bei Hradil erschöpfen sich die Milieus letztlich in Lebensstilen (vgl. ibid.: 178). Vester et al. dagegen orientieren sich an Bourdieus Raummodell und führen folglich drei Achsen zur Verortung ihrer Milieus ein: eine horizontale, die die gesellschaftliche Arbeitsteilung bezeichnet, eine vertikale, die für die Herrschaft steht, sowie eine dritte Achse, die die zeitliche Veränderung der Relationen der Milieus zueinander abbildet (vgl. Bourdieu 1987: 212). Für ihre Konstruktion der Milieus haben die ForscherInnen um Vester umfassende Erhebungen zu Mentalitätstypen, Freizeitverhalten, politischem Interesse und Partizipation sowie zum sozioökonomischen Status der Befragten durchgeführt (ibid.: 546ff.).

Dergleichen kann die vorliegende Arbeit freilich nicht leisten. Hinzu kommt, dass für die Population der Studierenden (in Österreich) eine derartige Achsenkonstruktion nicht realisierbar ist bzw. die Koordinaten dieser Achsen einer theoretischen und empirischen Grundlage bedürfen, die aus dem vorliegenden Forschungsstand nicht geleistet werden kann. Trotzdem folgt diese Arbeit der Herangehensweise der Milieuforschung insofern, als wir ebensolche Klassen sozialer Praxis, die sich um eine Klassenmitte gruppieren lassen, suchen.

Ein gewichtiger Kritikpunkt an den Milieus von Vester et al. ist aber, dass sie auf den „Sinus-Milieus“ beruhen, die aus der Marktforschung kommen und keine Milieus im engeren soziologischen Sinn darstellen, sondern Marketing- bzw. Konsumrelevante Zielgruppen oder „Subkulturen […], die gemeinsame Wertorientierungen teilen“ (Georg 1998: 108).

Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006) haben in einem umfassenden Forschungsprogramm mit qualitativen wie quantitativen Methoden Studierendenmilieus unter Studierenden der Sozialwissenschaften an der Universität Hannover erarbeitet und versuchen in ihrer Arbeit eine Versöhnung von Rational-Choice-Ansätzen mit den konflikttheoretischen Thesen Bourdieus (ibid.: 60). Allerdings beruht ihre Stichprobe auf den von Vester et al. (2001) formulierten Milieus und folglich auf den Sinus-Milieus, deren Zuverlässigkeit fraglich ist (s.o.). In der Folge sortieren sie die Studierendenmilieus entsprechend der Herkunftsmilieus der befragten Studierenden. Das heißt, dass sie letztlich ebenso von a priori definierten Kategorien ausgehen, wenngleich die verwendeten Herkunfts*milieus* komplexer gestaltet seien mögen als die Herkunfts*schichten* in RC-Modellen.

Wir wollen dagegen versuchen, eine den Studierenden eigene Milieustruktur zu finden, die sich allein aus der Praxis und dem Erleben der Studierenden konstruieren lässt.

Unsere Herangehensweise gleicht damit eher jener von Steffani Engler (1993): „[W]ir sind davon ausgegangen, dass den praktischen Handlungen und alltäglichen Dingen eine soziale Logik innewohnt, die erschlossen werden kann und die einen relationalen Zusammenhang mit der Positionierung der jeweiligen Fachkultur im studentischen Feld aufweist“ (ibid.: 70). Das bedeutet, dass allein aus der sozialen Praxis der Studierenden Koordinaten gewonnen werden können, anhand derer die Studierenden zu verorten sind. Engler verknüpft diese „Milieus“ dann mit der jeweiligen Fachkultur, was aus ihrem feministischen Forschungsinteresse resultiert, denn ihr zentrales Interesse liegt nicht auf der sozialen Herkunft, sondern auf Fragen von Geschlechterdifferenzen. Engler arbeitet darüber hinaus mit Korrespondenzanalysen, was für unsere Zwecke nicht zielführend ist, da wir tatsächliche Typen finden wollen.

Hinzukommt, dass die Reduktion des Forschungsvorhabens auf eine Fakultät (Lange-Vester/ Teiwes-Kügler 2006) bzw. auf vier Studienrichtungen (Engler 1993, 2006) eine erste Ebene sozialer Differenzierung, nämlich jene nach Studienrichtung,

auslässt bzw. bei weitem nicht erschöpfend in die Milieukonstruktion aufnimmt (vgl. Bourdieu/ Passeron 2007: 14).
Doch bringt Engler (mit von Prümmer 1993) einen für uns wichtigen Punkt in den Diskurs zur Bestimmung der sozialen Herkunft ein, nämlich wenn es darum geht, die Mütter der Studierenden als für ihre soziale Herkunft bzw. als für die mit der sozialen Herkunft korrelierende Studierweise relevant anzusehen (für eine allgemeinere Diskussion dazu vgl. Korupp/ Ganzeboom/ Sanders 2002; Korupp/ Ganzeboom/ van der Lippe 2002).
Einen anderen interessanten Ansatz, was die Anwendung von Habitus-Konzepten auf Studierende in der aktuellen Forschung betrifft, verfolg Lars Schmitt (2010). Zwar ist sein methodisches Vorgehen mittels nicht reaktiver Verfahren und Interviews weit entfernt von den quantitativen Zugängen der vorliegenden Arbeit. Schmitt führt aber mit den gewählten Mitteln sehr plastisch vor Augen, dass die soziale Herkunft beim Eintritt in die Hochschule nicht an Relevanz verliert, sondern vielmehr, „dass soziale Ungleichheit auch im Studium lebensweltlich erfahren wird“ (Schmitt 2010: 9). In seiner theoretischen Argumentation präsentiert er eine „Heuristik von Habitus-Struktur-Konflikten“. Diese soll als analytisches Werkzeug dienen, um „zu ergründen, an welchen sozialen Orten sich Herrschaft wie versubjektiviert, wessen Lebenswelt wie kolonialisiert wird bzw. welcher Habitus in welchem Feld wie um Anerkennung kämpft“ (ibid.: 49). Während auf den Habitusbegriff Bourdieus weiter oben bereits eingegangen wurde (S. 31), bedarf der Strukturbegriff einer Spezifikation. Schmitt verwendet ihn als „Leerstelle […] für auf soziale Strukturen verweisende Symbole […]“ (ibid.) wie Rituale, Orte, Verhaltensmuster etc. Das, für seine Analyse relevante, zweite Funktionsprinzip neben der Struktur ist das der symbolischen Gewalt (ibid., vgl. Lange-Vester/ Teiwes-Kügler 2006). Diese fußt zum einen auf der symbolischen Umdeutung sozial hergestellter und ungerechter Verhältnisse zu naturgegebenen und folglich gerechten Hierarchien. Zum anderen aber auf der Funktion des erlernten inkorporierten Habitus, der es den Trägern eines unterprivilegierten Habitus quasi unmöglich macht, Ungerechtigkeiten, die ihnen widerfahren, zu erkennen, da sie entsprechende Unterprivilegierungen als zu sich (zu ihrem Habitus) gehörig empfinden (Schmitt 2010: 50). Dieses Zusammenspiel der Funktionsweisen der symbolischen Gewalt rahmt die Austragung von Konflikten in einer Gesellschaft und macht sie eben zu diesen Habitus-Struktur-Konflikten, die Schmitt meint, „nämlich

[…] Konflikte zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern und solchen der Umgebung“ (ibid.: 59). Betrachten wir nun diese Konflikte im Studium, so leitet Schmitt aus einer Vielzahl an Studien seine theoretische Leitlinie ab, „dass nämlich Studierende aufgrund ihres Habitus unterschiedlich weit entfernt von den Ansprüchen der Lebenssituation ‚Studium‘ liegen, auch wenn diese für alle Studienanfänger neu ist“ (ibid.: 105). Die größere oder geringere Distanz eröffnet aber unterschiedliche Strategien für den Umgang mit der neuen Situation, so interpretiert ein bildungsnaher Habitus z.B. Anforderungen als Herausforderung, während sie einem bildungsfernen als Überforderung erscheinen. Diese unterschiedlichen Interpretationsmechanismen und -fähigkeiten beschreibt Schmitt eben als Konflikte und macht damit (vielleicht deutlicher als Bourdieu das tut) klar, dass die Konfrontation mit der legitimen Kultur der Hochschule für die „bildungsfernen“ einen Konflikt darstellt, der nicht einfach mit einer höheren Anpassungsleistung beigelegt werden kann.

Unser Ansatz ist quantitativ orientiert und versucht die Ergebnisse von mit Bourdieu’schen Ideen entwickelten Forschungsprogrammen, die vornehmlich qualitativ sind, quasi von ihrem qualitativen Kopf auf quantitative Füße zu stellen. Damit sind wir von unserem methodischen Ansatz her bei Annette Spellerberg (1996) oder Werner Georg (1998), die ihre Lebensstilcluster sehr wohl nach sozioökonomischen Gesichtspunkten anordnen bzw. die Zugehörigkeit zu selbigen mittels Logistischer Regression bestimmen (Georg 1998: 213ff.). Weder diese Herangehensweise noch die grafischen Darstellungen der Cluster in einem Koordinatensystem können den Anspruch der vollständigen Darstellung oder Erklärung der beobachteten Cluster erheben. Es geht vielmehr um eine Verortung der gefundenen Gruppen im jeweiligen Bezugssystem, ob dies nun Bildung und Einkommen als Indikatoren für die soziale Lage der Befragten (Spellerberg 1996: 183f.) sind oder die Bildung der Eltern und die subjektive Einschätzung der sozialen Herkunft als Indikator für die Ausstattung mit kulturellem Kapital.

Wir können damit abschließend das Forschungsprogramm wie folgt zusammenfassen:

Die studentische Praxis weist den Studierenden eine Position im sozialen Feld der Studierenden zu, die von der sozialen Herkunft der Studierenden, verstanden als ihre Ausstattung mit kulturellem Kapital, abhängt.
Die soziale Praxis der Studierenden ist nicht gänzlich individualisiert, vielmehr lassen sich in der Studierendenpopulation Klassen gleicher sozialer Praxis finden.
Die Klassen sozialer Praxis lassen sich anhand der sozialen Herkunft, der Ausstattung der Studierenden mit kulturellem Kapital, ordnen, womit eine alternative Sozialstruktur der Studierenden entwickelt und analysiert werden kann.

3. Variablen und Methode

Aus den theoretischen Zugängen folgernd wird im empirischen Teil der Versuch unternommen, mittels Clusteranalyse homogene Gruppen Studierender zusammenzufassen und diese Gruppen in der Folge auf ihre soziale Herkunft zu überprüfen. Diese Analysen suchen zwei Thesen zu verifizieren: zum einen, dass 40 Jahre nach Bourdieus Untersuchungen ähnliche wenn nicht gar die gleichen Strata existieren. Und zum anderen, dass diese Stratifkation durch eine zu simple Messung der sozialen Schicht (siehe Tabelle 26 und Abbildung 4) verschleiert wird, mit dem vorhandenen Datenmaterial aber sehr wohl gezeigt werden kann.

Im folgenden Kapitel soll zuerst der für die Analyse herangezogene Datensatz beschrieben, sowie methodische Anmerkungen zur Gewichtung des Datensatzes und der Auswahl des untersuchten Subsamples gemacht werden. Danach werden die für die Clusteranalyse verwendeten Variablen deskriptiv analysiert.

3.1 Datensatz, Gewichtung und Subsample

Die Erhebung, deren Ergebnisse den „Bericht zur sozialen Lage der Studierenden 2009“, in der Folge „Studierenden-Sozialerhebung 2009“ genannt, bilden, wurde im Sommersemester 2009 durchgeführt. Diese Studie wird seit den 1970er Jahren in mehr oder minder regelmäßigen Abständen (zuletzt 1999, 2002, 2006, 2009 und, noch nicht abgeschlossen, 2011) im Auftrag des österreichischen Wissenschaftsministeriums durchgeführt und soll, ähnlich der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (zuletzt: Isserstedt et al. 2010), die sozioökonomische Lage und darüber hinaus weitere Aspekte des Studierendenlebens in Österreich beschreiben. Für die Studierenden-Sozialerhebung 2009 wurden alle Studierenden Österreichs, die an einer öffentlichen Universität, einer Fach- oder Pädagogischen Hochschule studieren, zur Teilnahme eingeladen. Die Erhebung wurde mittels eines Online-Fragebogens durchgeführt, die Einladung zur Teilnahme erfolgte via Email-Versand. Daher ist es nur bedingt möglich, exakte Aussagen über Rücklauf und Ausschöpfungsquote zu treffen. Im endgültigen Sample fanden sich rund 42.300 gültige Fälle. Der Datensatz wurde in der Folge anhand der offiziellen Hochschulstatistik des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung

gewichtet. Gewichtungsfaktoren waren Alter, Geschlecht, Hochschulinstitution, Studienrichtung und -programm sowie die Staatsbürgerschaft.
Im Zuge eingehender Datenbereinigungen wurden weitere Fälle von verschiedenen Bereichen der Analyse ausgeschlossen. Vor allem bei der Bereinigung der Finanzdaten, die von manchen Studierenden als sensible Daten angesehen wurden, wurde das Sample gültigerer Fälle neu definiert und ein weiteres Mal um rund 7.600 Fälle verkleinert.
Für die vorliegenden Analysen wurde schließlich ein Subsample gewählt. Zum einen wurden nur Studierende ausgewählt, die gültige Angaben zu ihren Finanzen machten. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Objekte war, ob sie sich in ihrem ersten (Bachelor oder Diplom) oder in einem konsekutiven oder post-gradualen Studiengang (Master oder Doktorat/ PhD) befinden. Letztere wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Darüber hinaus wurden nur Fälle bis zum Alter von (inklusive) 30 Jahren ausgewählt. Diese Beschneidungen des Datensatz waren notwendig, um die für die Clusteranalyse zentralen Fragen von Studienfinanzierung und Studienmotiven behandeln zu können. Die Altersgrenze wiederum wurde zum einen gezogen, um Studierende die über den zweiten Bildungsweg an die Hochschulen kamen, aus der Analyse auszuschließen. Diese Altersgrenze ist aber auch bezüglich der Eltern der Studierenden relevant, da die Bildungsexpansion und ihre (möglicherweise ausgebliebenen) Folgen für unsere Argumentation zentral sind (siehe Kapitel 1.2.1) und die Eltern von älteren Studierenden von der Bildungsexpansion nicht in vergleichbarer Weise profitiert haben, wie die Eltern des Gros der Studierenden unter 31 Jahren. Schließlich wurden Fälle ausgeschlossen, die unzureichende Angaben über ihre soziale Herkunft machten, konkret all jene, die keine gültigen Werte für den in der Sozialerhebung verwendeten Schichtindex (siehe Abbildung 4) hatten. Grund hierfür war, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit dem herkömmlichen Schichtungsindex zu gewährleisten. Dabei ist anzumerken, dass die höchsten Bildungsabschlüsse für Eltern, die ihre Bildungskarriere in Österreich und für jene, die sie im Ausland gemacht haben, getrennt und leicht unterschiedlich abgefragt wurden. Letztere wurden aus der Analyse ausgeschlossen.

3.2 Variablenbeschreibung

In diesem Abschnitt werden zuerst die Variablen beschrieben, die in die Bildung der Cluster einfließen werden. Danach werden die die soziale Herkunft beschreibenden Variablen erläutert.

3.2.1 Clustervariablen[5]

Die Beschreibungen der Studierenden zu Beginn der 1970er Jahre in Frankreich von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, die diese in „Die Erben“ vorlegen, ist primäre Grundlage der vorliegenden Analyse. Das Alleinstellungsmerkmal dieser Studie ist die Verbindung großer Datensätze (mit einem entsprechend hohen Grad an Repräsentativität) mit qualitativen Interviews. Seither wurde kein derartiges Forschungsprojekt umgesetzt: Studien die sich in der Tradition von Bourdieu verstehen, wie Vesters Milieustudien, legen keinen entsprechenden Fokus auf die Studierenden; im Bereich der Hochschulforschung wird die soziale Dimension beim Zugang zu und positiver Absolvierung von tertiärer (Aus-)Bildung zwar thematisiert, die Axiome der RC-Theorien und des linearen Voranschreitens der Bildungsexpansion werden hierbei aber nicht kritisiert und folglich nur von einer Schichtmessung auf die unterschiedlichen Verhaltensweisen geschlossen (siehe Kapitel 1.2.1). Doch wie oben angeführt, geben diese Indikatoren sozialer Herkunft ein unvollständiges Bild wieder – wenn es in den Grundzügen aber zutrifft, so müsste eine Clusterung aufgrund dieser Lebensstil- und Einstellungsvariablen mittels der Herkunftsvariablen abbildbar sein.
Eine weitere Verzerrung, die sich aufgrund der Beschreibung von sozialer Herkunft auf die herkömmliche Art und Weise ergibt, ist, dass die Distanzen zwischen den Klassen nicht fassbar werden. Das projektierte Vorgehen könnte hingegen genau diese Distanzen zwischen den Klassen darstellen.

Im ersten Schritt werden Tatsachenfragen, die in der herangezogenen Literatur aufgeworfen wurden, untersucht, im zweiten Teil der Variablenbeschreibung werden Einstellungsfragen, mittels derer eine Annäherung an die Ergebnisse qualitativer Studien versucht wurde, ausgewertet.

---

[5] Linearauszählungen aller Clustervariablen ab Seite 111.

Das erste Merkmal demnach sich die „Erben“ unterscheiden, ist die Studienrichtung (Bourdieu/ Passeron 2007: 14)[6]. Nach der zugrundeliegenden Literatur würden Studiengruppen – Bourdieu/ Passeron verwenden lediglich fünf, nämlich Pharmakologie, Medizin, Jura, Geistes- und Naturwissenschaften – vermutlich ausreichen, um die unterschiedlichen Studierendenmilieus abzubilden. Allerdings scheint es im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Herkunftsmilieus an Universitäten, Fach- und Pädagogischen Hochschulen sinnvoll, die Gesamtheit österreichischer Studienmöglichkeiten abzubilden, vor allem, da wirtschaftswissenschaftliche Studien seit den 1970er Jahren starken Zulauf hatten. Darüber hinaus liefert der für die Clusterung verwendete K-Means-Algorithmus relativ stabile Ergebnisse für sowohl kleine wie große Fallzahlen, weshalb hier auch methodisch keine Notwendigkeit bestand, Gruppen zusammenzuziehen (Tabelle 27).

Das nächste Kriterium ist die Finanzierung von Studium und Studienalltag (Bourdieu/ Passeron 2007: 27f, 133f; siehe Tabelle 28). Bourdieu/ Passeron folgend wurden aus diesen Beträgen Finanzierungstypen gebildet (siehe Tabelle 29). Dazu wurde jeweils der Anteil, den die Beträge aus der jeweiligen Bezugsquelle am Gesamtbudget ausmachen, herangezogen. Die Einnahmequelle (indirekte Geldleistungen der Eltern, sogenannte Naturalleistungen, wurden berücksichtigt), die 50% oder mehr zur Finanzierung der Lebens- und Studienkosten beiträgt, wurde als Haupteinnahmequelle identifiziert und die Fälle entsprechend kodiert. Hierbei wird zwar keine Rücksicht auf die absolute Höhe der Einnahmen bzw. Zuwendungen genommen. So mögen Studierende, die von ihren Eltern finanziert werden, weniger Geld zur Verfügung haben als Studierende, die sich aus ihrem eigenen Erwerbseinkommen finanzieren, letztere also scheinbar ökonomisch bessergestellt seien. Die Art und Weise, wie das Studium finanziert wird, der Stellenwert den das Studium folglich im Leben der Einen wie des Anderen hat, ist aber umgekehrt ein Hinweis auf den akademischen Habitus der Studierenden.

Die Wohnform der Studierenden ist bei Bourdieu/ Passeron (2007: 27f.) ein weiterer Indikator für die Unterscheidung zwischen den studentischen Herkunftsmilieus

---

[6] Die für die Clusterung herangezogenen Variablen sind alle aus den „Erben“ von Bourdieu/ Passeron und anderen, an der jeweiligen Stelle angeführten Texten bezogen. Es wurde im allgemeinen versucht, die Variablenauswahl möglichst literaturgetreu zu gestalten und entsprechend zu rekodieren, gleichzeitig wurde aber versucht, nicht zu weit vom Hauptbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009 abzuweichen, um Vergleiche mit ebendiesem zu ermöglichen.

(siehe Tabelle 30). Hierbei gehen die Autoren allerdings noch davon aus, dass bei den Eltern zu wohnen einen höheren sozialen Status der Eltern anzeige, da in den beschriebenen Städten Wohnraum in räumlicher Nähe zur Universität für Studierende nicht finanzierbar ist. Studierende die bei den Eltern wohnen, würden daher vermutlich aus statushohen Familien kommen, die entsprechend teure Wohnungen bewohnen. Mittlerweile ist die Kausalität eher umgekehrt zu sehen, Studierende, die es sich nicht leisten können, wohnen (noch) bei den Eltern bzw. ist die Finanzierung einer „eigenen“ Wohnung durch die Eltern eine gängige Form der indirekten finanziellen Unterstützung durch Naturalleistungen.
Rund 60% der Studierenden in Österreich sind erwerbstätig (Tabelle 31). Da in dem gewählten Subsample über 30jährige Studierende ausgeschlossen wurden (siehe oben 3.1), ist der Anteil an Studierenden in berufsbegleitenden FH-Studiengängen mit weniger als 4% im gezogenen Sample vernachlässigbar.
Ein Doppelstudium zu betreiben wird in den „Erben“ (Bourdieu/ Passeron 2007: 27f.) ebenfalls als Oberschichtprivileg eingeführt. Hierbei ist freilich nicht klar zu sagen, mit welcher Intensität die weiteren Studien betrieben werden. Dieses Problem stellt sich auch für die vorliegende Untersuchung. Da der verwendete Cluster-Algorithmus aber relativ robust gegenüber irrelevanten Variablen ist, wurde aus Gründen der Texttreue die Variable Doppelstudium ebenfalls in die Clusterung aufgenommen.
Internationale Mobilität im Rahmen des Studiums ist nicht zuletzt von herkunftsspezifischen, individuellen wie institutionellen, Hindernissen geprägt (Vgl. Lörz/ Krawietz 2011: 188ff.). Deshalb wurde die Variable, ob (mindestens) ein Studienaufenthalt im Ausland absolviert wurde, ebenfalls ins Clustermodell aufgenommen. Neben Erasmussemestern wurden auch Summerschools und Forschungsaufenthalte als Auslandserfahrung in die Berechnung aufgenommen.

Die Einstellungsfragen sollen eine Annäherung an qualitative Ergebnisse entsprechender Studien liefern. Hierbei wurden vier Fragebatterien zu verschiedenen Fragekomplexen ausgewertet und einer Faktorenanalyse unterzogen. Danach wurden, unter Ausschluss von irrelevanten Variablen und auf Basis der Varimax-rotierteten Faktorladungen, gewichtete Summenindizes

errechnet, wobei nur Variablen mit einem Faktorscore größer 0,5 in die Indizes aufgenommen wurden. [7]

Die Studienmotive (Tabelle 34) wurden von den Befragten auf einer 5er-Skala mit den beschrifteten Endpunkten „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“ bewertet. Nach der Faktorenanalyse wurden die Variablen zu drei Indizes „Einkommen und Prestige“ und „Soziale Gründe/ Studium als Lebensabschnitt“ zusammengefasst, bzw. als Einzelvariable „Akademischer Haushalt“ in die Berechnungen der Cluster aufgenommen (Tabelle 35).
Weiters wurden Fragen zum Thema „Employability“, also zur Frage nach den Strategien, mittels derer die Studierenden ihre Arbeitsmarktchancen erhöhen wollen bzw. die sie für arbeitsmarktrelevant halten, in die Clusterung aufgenommen. Dies geschah aufgrund der im Prolog beschriebenen Unterschiede im Antwortverhalten von Studierenden, deren subjektiver und „objektiver“ Status divergierte. Folglich wurde auch eine Itembatterie zu Employability-Strategien, die von den Studierenden mit „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“ zu beurteilen waren, mittels Faktoranalyse zusammengefasst (Tabelle 36). Für die Employabilitystrategien ergab sich in der Folge nur ein Index („Fachliche Qualifikation“), die weiteren Variablen („Auslandserfahrung“, „Fremdsprache“, „Softskills“ und „Studiendauer“) wurden als Einzelvariablen in die Berechnungen aufgenommen (Tabelle 37).
Wie oben angeführt, sind individuelle sowie institutionelle Hindernisse für einen Auslandsaufenthalt während des Studiums nicht herkunftsunabhängig (vgl. Lörz/ Krawietz 2011). Dies betrifft zum einen das Auftreten des Hindernisses an sich (z.B. finanzielle Schwierigkeiten), wie auch die Bewertung eines Auslandsaufenthalts als nützlich für das Studium oder Hindernisse bei der Beschaffung von Informationen – also Bereiche, in denen Studierende ihr symbolisches Kapital nutzen können. Aus den Variablen (Tabelle 38) lassen sich vier Indizes konstruieren, nämliche „Institutionelle Hindernisse“, „Individuelle studienbezogene Hindernisse“, „Individuelle Informationsdefizite“ sowie „Individuelle ökonomische Hindernisse“ (Tabelle 39).
Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage nach den Studienverlauf behindernden Ereignissen, die auch als Studierverhalten und -wahrnehmung interpretiert werden können (vgl. u.a. Rauch 1993). Aus der entsprechenden Itembatterie (Tabelle 40)

---

[7] Detaillierte Informationen zur Methode sowie alle Faktorenmatrizen ab Seite 101.

können wiederum institutionelle und individuelle Probleme herausgelesen bzw. als Faktoren extrahiert werden. Besonderes Augenmerk gilt hierbei, neben den Faktoren „Institutionelle studienbezogene Schwierigkeiten“ und „Individuelle studienbezogene Schwierigkeiten“, den Items des Faktors „Individuelle nicht-studienbezogene Schwierigkeiten“ (Tabelle 41). Diese Frage nach psychischen und Motivationsproblemen ist ein wiederkehrendes Thema in der Forschung zu (den Auswirkungen) sozialer Ungleichheit im tertiären Bildungssektor (vgl. Haas 1993: 183; 1999: 201; Unger et al. 2010: 280). Die ersten beiden Faktoren rücken dagegen gerade im Zuge der Bologna-Reformen wieder stärker in den Fokus der Studierendenforschung, und es ist zweifelhaft, inwiefern die neuen Strukturen das durch Faktoren wie soziale Herkunft oder Gender differenzierte Erleben selbiger egalisieren können (Bloch 2009: 179).
Weitere Einstellungsfragen betreffen die Zufriedenheit mit dem eigenen Arbeitspensum (5er-Skala „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“) (Bourdieu/ Passeron 2007: 27) und das Auskommen mit den monatlich zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln (5er-Skala „sehr gut“ bis „sehr schlecht“).

3.2.2 Variablen zur Bestimmung der sozialen Herkunft

Die soziale Herkunft der Studierenden wurde zum einen über die höchste abgeschlossen Formalbildung von Mutter und Vater der Studierenden abgefragt, zum anderen über den Berufsstatus. Die in der Studierenden-Sozialerhebung verwendeten Kategorien werden aus Gründen der Vergleichbarkeit mit vorangegangenen Studien verwendet, wenngleich sie keine einwandfreie Übersetzung in ein ISCED bzw. ISCO-Schema zulassen.
Für die nachfolgenden Tabellen wurden Vergleiche mit der Gesamtbevölkerung angestellt (Quelle: Statistik Austria)[8], allerdings sollen diese nur der Illustration der Unterschiede zwischen den Eltern Studierender und der Gesamtbevölkerung dienen. Die Vergleiche sind mit Vorsicht zu betrachten, da die Vergleichsgruppen nicht aufeinander abgestimmt werden können, was an der mangelnden Information zum Alter der Väter und Mütter der Studierenden liegt.

---

[8] Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, 1971 bis 2009 http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/020912.html (Zugriff im September 2011).

Unter den Vätern von Studierenden ist der häufigste Bildungsabschluss ein Lehrabschluss, der zweithäufigste dagegen ein Universitäts- bzw. Hochschulabschluss. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass 54% der Studierenden Väter ohne Hochschulreife haben. Damit liegt der Anteil rund 18%-Punkte unter dem österreichischen Durchschnitt für Männer zwischen 25 und 64 Jahren. Dagegen mehr als doppelt so hoch ist der Anteil der Väter mit Hochschulabschluss (24% zu 12% in der Gesamtbevölkerung), während der Anteil der Pflichtschulabsolventen in etwa die Hälfte beträgt (7% gegenüber 15%).

Tabelle 1: Höchster Bildungsabschluss Vater

	Gültige%
Pflichtschule (mit/ ohne Abschluss)	7,1
Lehre	27,5
Berufsbildende mittlere Schule, Fachschule (ohne Matura)	9,7
Meisterprüfung	9,6
Matura	16,5
Akademie (z.B. PÄDAK, SOZAK)	5,1
Universität, Hochschule	23,2
Weiß nicht	1,1
Total	100

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Für Frauen gestaltet sich das Bild ähnlich, was den Anteil der Mütter betrifft, die keine Hochschulreife erworben haben (58%). Auch dieser Wert liegt deutlich (14%-Punkte) unter jenem für die österreichische Gesamtbevölkerung. Allerdings sind die Abschlüsse anders gelagert. So überwiegen etwa die berufsbildenden mittleren Schulen vor den Lehrabschlüssen, und spielen die Abschlüsse von Akademien eine größere Rolle.

Tabelle 2: Höchster Bildungsabschluss Mutter

	Gültige%
Pflichtschule (mit/ ohne Abschluss)	11,4
Lehre	21,4
Berufsbildende mittlere Schule, Fachschule (ohne Matura)	23,2
Meisterprüfung	2,1
Matura	14,6
Akademie (z.B. PÄDAK, SOZAK)	14,3
Universität, Hochschule	12,5
Weiß nicht	0,5
Total	100

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Bei der Berufsposition der Väter zeigt sich die vielfach dokumentierte Unterrepräsentation von Arbeiterkindern an den Universitäten. So sind lediglich 12% der Väter Arbeiter, während in der Gesamtbevölkerung ab 15Jahren 2009 36% Arbeiter waren.[9] Entsprechend überrepräsentiert ist dagegen der öffentliche Sektor mit 24% gegenüber 10% in der Gesamtpopulation.

Tabelle 3: Berufsposition Vater

	Gültige%
Arbeiter	12,1
Angestellter ohne Leitungsfunktion	14,5
Angestellter mit Leitungsfunktion	22,5
Öffentlich Bediensteter ohne Leitungsfunktion	13,1
Öffentlich Bediensteter mit Leitungsfunktion	10,8
Freiberufler (z.B. Apotheker, Rechtsanwalt)	3,2
Selbstständiger Unternehmer, Gewerbetreibender ohne Angestellte	6,2
Selbstständiger Unternehmer, Gewerbetreibender mit Angestellten	10,6
Landwirt, Forstwirt	4,5
Mithelfend im Betrieb	0,1
War nie erwerbstätig	0,1
Weiß nicht	2,3
Total	100

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

[9] Erwerbspersonen (15+ Jahre) nach internationaler Definition (Labour Force-Konzept), beruflicher Stellung, Wirtschaftszweig, Wirtschaftsbereich und Beruf seit 1995, Männer http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbsstatus/erwerbspersonen/030555.html (Zugriff im September 2011).

Unter den Müttern sind die Verzerrungen ähnlich. Die Arbeiterinnen machen 19% in der Gesamtbevölkerung ab 15 Jahren aus, aber lediglich 8% unter den Müttern Studierender.[10] Darüber hinaus sind im Unterschied zu den Vätern auch die Angestellten unterrepräsentiert. Waren rund 58% aller Frauen in Österreich 2009 Angestellte, so sind es unter den Müttern von Studierenden lediglich 48% gewesen. Diese Differenz ist möglicherweise wieder im öffentlichen Dienst zu finden – 23% der Mütter sind Beamte oder Vertragsbedienstete, während in der Gesamtpopulation nur 11% im öffentlichen Dienst beschäftigt sind.

Tabelle 4: Berufsposition Mutter

	Gültige%
Arbeiterin	7,9
Angestellte ohne Leitungsfunktion	36,6
Angestellte mit Leitungsfunktion	11,1
Öffentlich Bedienstete ohne Leitungsfunktion	18,4
Öffentlich Bedienstete mit Leitungsfunktion	4,8
Freiberuflerin (z.B. Apothekerin, Rechtsanwältin)	2,0
Selbstständige Unternehmerin, Gewerbetreibende ohne Angestellte	4,4
Selbstständige Unternehmerin, Gewerbetreibende mit Angestellten	3,4
Landwirtin, Forstwirtin	4,5
Mithelfend im Betrieb	2,7
War nie erwerbstätig	2,9
Weiß nicht	1,3
Total	100

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Die Verteilung der subjektiven Schichteinschätzung ist erwartungsgemäß sehr schief (Arithmetischer Mittelwert: 6,94). So liegt der Median der Verteilung bereits bei einem Wert von 7, also im höchsten Drittel. (Im Vergleich zur Einleitung wurde die Skala invertiert.) Dies mag auch an der Darstellung der Frage im Fragebogen liegen, da die Kategorien vertikal angeordnet waren und somit die optische Verortung der eigenen Herkunft in den unteren Kategorien schwerer fiel. Zugleich ist darum umso bemerkenswerter, dass, bei geschildertem Fragebogendesign, fast ein Fünftel der Studierenden sich bzw. ihre Eltern unterhalb der Mitte verortete.

---

[10] Erwerbspersonen (15+ Jahre) nach internationaler Definition (Labour Force-Konzept), beruflicher Stellung, Wirtschaftszweig, Wirtschaftsbereich und Beruf seit 1995, Frauen http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbsstatus/erwerbspersonen/030556.html (Zugriff im September 2011).

Tabelle 5: Subjektive Einschätzung der sozialen Herkunft

	Gültige%
niedrige soziale Stellung	0,5
2	1,0
3	3,3
4	5,4
5	8,7
6	16,6
7	21,7
8	25,9
9	11,4
hohe soziale Stellung	5,6
Total	100

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

4. Clusteranalyse[11]

Die (deterministische) Clusteranalyse ist ein Verfahren, mittels dessen Objekte klassifiziert und zu homogenen Gruppen zusammengefasst werden können, wobei jedes Objekt mit einer Wahrscheinlichkeit von 1 oder 0, also eindeutig, einem (und nur einem) Cluster zugeordnet wird. Hierfür gibt es verschieden Verfahren, wobei prinzipiell zwischen hierarchischen und nicht-hierarchischen Verfahren unterschieden werden kann. Während erstere jedes Objekt einmalig einem Cluster zuordnen, werden in nicht-hierarchischen Verfahren Clusterzugehörigkeiten aufgrund der Nähe oder Distanz zu einem Clustermittelwert oder -median bestimmt. Dieser Mittelwert wird in der Folge zum Ausgangspunkt für eine neue Zuordnung der Objekte zu den Clustern (siehe Kapitel Mathematische Grundlage ab Seite 104). Für die vorliegende Analyse wurde das K-Means-Verfahren gewählt, ein Verfahren das darauf abzielt, die Streuung zwischen den Clusterzentren zu maximieren bzw. innerhalb der Cluster zu minimieren (vgl. Bacher 2002. 143, 308).
Da für die Analyse Skalenvariablen gemeinsam mit nominalen Variablen verwendet werden, kamen nur Verfahren in Frage, die mit City-Block-Metrik und/ oder quadrierter euklidischer Distanz arbeiten. Da das K-Means-Verfahren gegenüber einem hierarchischen Vorgehen wie dem Ward-Verfahren darüber hinaus den Vorteil bietet, dass sich bei Verschiebung des Clusterschwerpunkts auch die Zugehörigkeit zum jeweiligen Cluster ändert, wurde die Clusteranalyse mit diesem Verfahren durchgeführt. Im Gegensatz zu anderen Verfahren ist das K-Means-Verfahren außerdem relativ robust gegenüber irrelevanten Variablen.

4.1 Die Cluster

Wie nachstehende Tabelle 6 zeigt, erzeugt der K-Means-Algorithmus tendenziell gleich große Cluster. Weiters ist zu sehen, dass in der Clusterlösung lediglich 14.672 Fälle aufscheinen. Knapp 20% der Fälle konnten demnach wegen mindestens einem fehlenden Wert keinem Cluster zugeordnet und folglich in der weiteren Analyse nicht berücksichtigt werden. Da es sich bei den Ausfällen aber um keine systematischen handelt, können wir von der Reliabilität der Ergebnisse für das gezogene Subsample (siehe Kapitel 3.1) ausgehen.

---

[11] Detaillierte Angaben zur verwendeten Methode und Auswahl der Clusterzahl ab Seite 104.

Tabelle 6: Clusterlösung

Cluster	n	Gültige %
1	942	6,4
2	731	5,0
3	1.133	7,7
4	805	5,5
5	1.130	7,7
6	1.263	8,6
7	1.022	7,0
8	1.003	6,8
9	875	6,0
10	986	6,7
11	692	4,7
12	896	6,1
13	970	6,6
14	1.231	8,4
15	990	6,7
Total	14.672	100

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Für die Interpretation führt die hohe Clusterzahl sowie die gleichmäßige Clustergröße freilich zu einer gewissen Schwierigkeit, da nicht alle Gruppen sinnvoll interpretiert werden können bzw. manche Cluster sehr starke Ähnlichkeiten aufweisen, weshalb sie in einer weiterführenden Analyse neu zu gruppieren sind. Die gewählte Clusterlösung basiert aber neben statistischen Maßzahlen (siehe Tabelle 23) auf inhaltlichen Überlegungen. So sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass zwischen den Clustern 2, 4 und 7 interessante Ähnlichkeiten aber auch Differenzen zu beobachten sind. In einer Lösung mit einer geringeren Clusterzahl – die Zahlen in Tabelle 23 legen etwa auch eine 5-Clusterlösung nahe – würden diese Differenzen verschwinden, da die drei Cluster mehr oder minder zur Gänze in einem Cluster (Cluster 2) einer 5-Clusterlösung aufgehen würden (siehe Tabelle 25). Darüber hinaus sind die Cluster in erster Linie heuristisches Mittel zur Darstellung der unterschiedlichen Ausstattung von Studierenden mit kulturellem Kapital bzw. ihrer sozialen Herkunft. Daher werden in den folgenden Beschreibungen der Cluster zum Teil Verkürzungen in der Darstellung in Kauf genommen, wenn entsprechende Differenzen nicht sinnvoll interpretierbar sind und folglich ein statistisches Artefakt angenommen werden muss.

4.2 Beschreibung der Cluster nach den Clustervariablen

Die Cluster werden im folgenden Abschnitt zuerst nach den Clustervariablen (Studienrichtung, Finanzierungstyp, etc.) beschrieben. Diese Beschreibung soll die formale Klassifikation illustrieren und einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie die Clusterpopulationen zusammengesetzt sind.

Studienrichtungen, Zweitfach und studienbezogene Auslandserfahrung
Bei der Betrachtung der standardisierten Abweichungen vom Gesamtmittelwert fällt auf, dass in keinem Cluster eine Studienrichtung in dem Maße vorherrschend ist, dass ihr Wert außerhalb einer Standardabweichung liegt. Sehr wohl zeigen sich aber sehr unterschiedliche Abweichungen im Gegensatz zu den anderen Clustern. Es zeigen sich anhand der Studienrichtungen bereits erste Muster anhand der Charakteristika der inskribierten Studien. So sind FH- und PH-Studien im Allgemeinen stärker arbeitsmarktorientiert, was sich mit den Motiven für das jeweilige Studium deckt und später mit den Studienmotiven in Tabelle 44 korrelieren sollte. Andere Studienrichtungen bzw. die Professionen für die sie (aus)bilden, gelten dagegen als erblich – Beispiel hierfür wäre etwa Medizin. Auch diese Zuordnung sollte sich über die Studienmotive verifizieren lassen.
Die vermuteten Zusammenhänge stellen sich vorerst wie folgt dar: Cluster 2 dürfte relative hohen Herkunftsstatus aufweisen, da er neben Cluster 7 MedizinerInnen überdurchschnittlich oft zusammenfasst und eher wenige FH-Studierende beinhaltet. Cluster 7 für sich betrachtet ist schwieriger zu interpretieren, da die Daten keine Differenzierung innerhalb der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zulassen. Diese Kategorie umfasst Studien mit höherem Prestige wie Betriebswirtschaft ebenso wie Soziologie oder Politikwissenschaften, denen meist geringeres Prestige zugesprochen wird. Da neben den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Medizin in diesem Cluster häufiger, FH-Studierende dagegen seltener vorzufinden sind, kann aber vorerst angenommen werden, dass es sich eher um Wirtschafts- als um Soziologiestudierende handelt. Dazu kommt, dass in diesem Cluster auch der Anteil an Studierenden mit Zweitfach und Auslandserfahrung sehr hoch ist. Der dritte Cluster, in dem prestigeträchtigere Studien zu finden sind, ist Cluster 4 mit einer überproportionalen Zahl an Jus- und sehr geringen an PH- und FH-Studierenden (v.a. FH-Technik und Wirtschaft) sowie einer überdurchschnittlichen hohen Zahl an Studierenden mit Zweitfach.

Die Cluster 9, 1 und 15 beinhalten häufiger als andere Cluster Lehramtsstudierende. Entsprechend den Überlegungen zur Ablehnung von Lehramtsstudien unter Studierenden aus höherer sozialer Schicht (Bourdieu/ Passeron 2007: 28) nehmen wir daher an, dass Studierende dieser Cluster aus niedrigeren Schichten stammen, als jene der Cluster 2, 4 und 7. Zu den häufigen PH-Studien kommen in Cluster 1 FH-Studiengänge, deren Besuch ebenfalls ein Indikator für einen gering ausgebildeten akademischen Habitus in der Herkunftsfamilie ist, sowie unterdurchschnittlich viele Geistes- und Kulturwissenschaftliche sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Studien. In Cluster 9 ist neben den Lehramtsstudien an Pädagogischen Hochschulen auch ein Überhang an Studierenden in universitären Lehramtsstudien zu finden. Die weiteren Studien – Kunst, Theologie und Naturwissenschaften und FH-Studiengänge für Soziales und Gesundheit – und die Unterrepräsentanz von Ingenieurs-, Rechts-, sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie von FH-Studiengängen lassen diesen Cluster aber ansonsten eher diffus erscheinen. Gemein haben die Cluster 1 und 9 darüber hinaus den geringen Anteil an Studierenden mit Auslandserfahrung und Zweitfach, doch erst die Kombination mit den anderen Clustervariablen wird hier aufschlussreich sein.

Studierende im Cluster 15 sind zwar häufiger in Lehramtsstudien inskribiert, die häufigsten Studienrichtungen sind hier aber Geistes- und Kulturwissenschaften und Kunststudien. Weiters weist die Sammlung der Studierenden individueller Studien und der geringe Anteil an FH-Studierenden in diesem Cluster auf einen höheren Grad an Sicherheit beim Bewegen im akademischen Feld hin. Wir vermuten deshalb, dass Studierende in diesem Cluster über ein etwas höheres kulturelles Kapital verfügen. Dafür spricht auch der hohe Wert an Studierenden mit Auslandserfahrung in diesem Cluster sowie das häufige Studieren eines weiteren Fachs.

Eine weitere Korrelation unter den Studienrichtungen scheint an dieser Stelle bereits eine Beobachtung von Bourdieu/ Passeron zu bestätigen, die auf eine latente Klassenstruktur hinweist: in Cluster 3 zeigt sich, bei einem überdurchschnittlichen Anteil an Studierenden der Rechtswissenschaften, das als ein „Elitenstudium“ gilt, ein sehr niedriger Wert für Lehramtsstudien (Vgl. Bourdieu/ Passeron 2007: 26f.). Allerdings ist in diesem Cluster der höchste Anteil an Studierenden in Technischen FH-Studiengängen zu beobachten sowie der geringste Anteil an Studierenden mit

Auslandserfahrung und ein sehr niedriger Wert an Studierenden mit Zweitfach, weshalb wir einen eher durchschnittlichen bis geringen Herkunftsstatus annehmen. Ähnlichkeiten in der geringen Besetzung von Studienrichtungen weist Cluster 3 mit Cluster 14 auf, da auch in diesem Cluster Lehramtsstudien sowie Studien der Geistes- und Kulturwissenschaften unterrepräsentiert sind. Auch sind in Cluster 14 häufiger Studierende in Technischen Studien – an Universitäten wie Fachhochschulen – zu finden. Auslandsaufenthalte im Rahmen des Studiums sind aber selten. Der zweite Cluster mit einem hohen Anteil an Technikstudierenden ist Cluster 5, der sich darüber hinaus durch hohe Werte für Naturwissenschaften und geringe für Rechts- sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaften auszeichnet. Auch hier sind Auslandserfahrungen selten.

Prinzipiell sei an dieser Stelle betont, dass die Studienrichtung des Hauptfachs eine von insgesamt 23 Clustervariablen ist. Da mangels theoretischer Grundlage alle Variablen mit demselben Gewicht in die Analyse eingegangen sind, lassen sich nur sehr klare Werte sinnvoll interpretieren. Damit verbieten sich zum Teil weiterführende Gruppierungen, da für die Bildung mancher Cluster offenbar andere Variablen als die Studienrichtung entscheidend sind. Dies ist am klarsten ersichtlich bei Cluster 13, der keine Tendenz in den Studienrichtungen aufweist.

Übersicht 1: Studienrichtungen, Zweitfach und studienbezogene Auslandserfahrung

Cluster 1	Pädagogische Hochschulen (Lehramt Volksschule, aber auch Haupt- und Sonderschule) sowie FH-Studiengänge (Technik, Gesundheit, Soziales) Zweitfach: nein; Auslandserfahrung: nein
Cluster 2	Medizin; darüber hinaus Naturwissenschaften sowie Theologie Auslandserfahrung: nein
Cluster 3	FH-Studiengänge für Technik, aber auch Rechtswissenschaften. Selten in Geistes- und Kulturwissenschaftlichen sowie Lehramtsstudien Zweitfach: nein; Auslandserfahrung: nein
Cluster 4	Rechtswissenschaften, nicht PH-Lehramt Zweitfach: ja
Cluster 5	Ingenieurswissenschaften und Naturwissenschaften an Universitäten Auslandserfahrung: nein
Cluster 6	Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, selten Medizin und PH-Lehramt für Volksschule Zweitfach: ja
Cluster 7	Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, darüber hinaus Medizin Zweitfach: ja; Auslandserfahrung: ja
Cluster 8	FH-Studiengänge für Wirtschaft, selten Naturwissenschaften an Universitäten Auslandserfahrung: ja
Cluster 9	Lehramtsstudien an Universitäten und PHs, darüber hinaus FH-Studiengänge für Gesundheitsberufe und Soziales und Studien in Theologie und Künstlerische Studien. Selten Ingenieurs-, Rechts-, sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und FH-Studiengänge zu Technik und Wirtschaft Zweitfach: nein; Auslandserfahrung: nein
Cluster 10	Geistes- und Kulturwissenschaften Zweitfach: ja, Auslandserfahrung: nein
Cluster 11	Selten in Naturwissenschaften Auslandserfahrung: ja
Cluster 12	Häufig in FH-Wirtschaft, selten in Geistes- und Kulturwissenschaften Zweitfach: nein; Auslandserfahrung: nein
Cluster 13	Keine dominante Studienrichtungen Zweitfach: nein; Auslandserfahrung: nein
Cluster 14	Häufig in Ingenieurswissenschaftlichen Studien, sowie in FH-Technik. Selten Geistes- und Kulturwissenschaftliche sowie Lehramtsstudien Auslandserfahrung: nein
Cluster 15	Geistes- und Kulturwissenschaftliche und Individuelle sowie Künstlerische und Lehramtsstudien. Selten in Rechts-, Sozial und Wirtschaftswissenschaften sowie Ingenieurswissenschaften und FH-Studiengängen für Wirtschaft und Technik Zweitfach: ja; Auslandserfahrung: ja

Finanzierung, Wohnform, Erwerbstätigkeit

Die sozioökonomische Situation von Studierenden ist stark von der sozialen Herkunft bestimmt. Dies schlägt sich nieder in der Art der Finanzierung des Studiums, also ob die Hauptfinanzierungsquelle die Familie, staatliche

Transferleistungen oder die Erwerbstätigkeit ist. Eben die Erwerbstätigkeit selbst ist wiederum herkunftsabhängig und steht in Zusammenhang mit dem Habitus der Studierenden bezüglich ihres Selbstverständnisses als „Zauberlehrlinge oder Lehrlinge“ (Bourdieu/ Passeron 2007: 75). Die Autoren deckten weiters Unterschiede in der Wohnform der Studierenden auf, die ebenfalls herkunftsspezifisch sind (vgl. ibid.: 26f. und Seite 49ff dieser Arbeit).
Durch die sozioökonomischen Faktoren zeigt sich, dass manche Ähnlichkeiten bzgl. der sozialen Herkunft, die auf Grund der Konzentration von Studienrichtungen in manchen Clustern herauszulesen waren, verdichten. So ist in den drei als „bildungsnah“ bzw. privilegiert angenommenen Clustern 2, 4 und 7, der vorherrschende Finanzierungstyp die elterliche Unterstützung. Dies trifft zwar auch auf die Cluster 5, 6 und 10 zu, in den drei privilegierten Clustern kommt aber eine deutliche Unterrepräsentanz von durch Stipendien finanzierten Studierenden hinzu. Studierende aus Cluster 12 erscheinen hier den von den Eltern geförderten gegenüber stehend. Die Finanzierung durch die Eltern hat hier mit Abstand den niedrigsten Wert, gefolgt von jenen in Cluster 15, während zugleich der Anteil der durch Stipendien finanzierten StudentInnen der zweithöchste ist. Die Hauptfinanzierungsquelle ist aber klar die eigene Erwerbstätigkeit, gefolgt hier von Cluster 11. Die geringste Rolle spielt das Erwerbseinkommen dagegen wiederum für Studierende in Cluster 7. Den zweitniedrigsten Score hat hier interessanterweise Cluster 5.
Die Wohnsituation stellt sich kongruent zu den Finanzierungstypen dar. Studierende in den Clustern 12 und 15 leben am seltensten im Elternhaushalt, in den Clustern 12 und 11 ist dagegen die Wohnform „Einzelhaushalt“ am häufigsten zu finden. Sehr selten im Einzelhaushalt wohnen dagegen Studierende in Cluster 5, dies gilt auch für Studierende, die Cluster 10 zugeordnet wurden. Allerdings wohnen erstere eher in Wohnheimen, während letztere häufig in Wohngemeinschaften leben. Auch in Cluster 15 ist dieser Wohntyp vorherrschend. Studierende, die in Wohnheimen leben, finden sich vermehrt in Cluster 6. Dies können wir bedingt als Indikator für regionale Herkunft nutzen. In der Heimatstadt in ein Wohnheim zu ziehen erscheint nicht sonderlich naheliegend, weshalb wir annehmen, dass sich in diesen Clustern häufiger Studierende finden, die in ländlicher Umgebung aufgewachsen sind. ElternwohnerInnen sind dagegen am ehesten in den Clustern 1 und 3 zu finden.

Prinzipiell ist an dieser Stelle nochmals anzumerken, dass die Wohnsituation eher nicht in derselben Weise interpretiert werden kann, wie dies Bourdieu und Passeron in den 1970er Jahren für Frankreich getan haben – sie beobachten Wohnen im elterlichen Haushalt eher bei Studierenden von höherer sozialer Herkunft (Bourdieu/ Passeron 2007: 28). Wir können dagegen tendenziell das Gegenteil annehmen: Zu Hause wohnt, wer es sich nicht leisten kann auszuziehen.

Neben der indirekten Information zum Erwerbsstatus durch die Finanzierungstypen wurde auch der Erwerbsstatus selbst in die Clusterung aufgenommen. Dies hat den Vorteil, dass auch Erwerbstätigkeit, die nicht lebenserhaltend sein muss, weil etwa die Eltern ausreichende Unterstützung leisten, abgebildet wird. Und tatsächlich zeigt sich ein entsprechender Effekt. So sind zwar die beiden Cluster mit der geringsten Erwerbsquote auch jene mit den geringsten Bezügen aus Erwerbstätigkeit (Cluster 7 und 5). Die meisten Erwerbstätigen finden sich aber in den Clustern 12 und 15. Einnahmen aus Erwerbstätigkeit sind allerdings in Cluster 15 nicht überdurchschnittlich häufig Hauptfinanzierungsquelle.

Übersicht 2: Finanzierung, Wohnform, Erwerbstätigkeit

Cluster 1	Finanzen: Erwerbstätigkeit, nicht Eltern Wohnform: Elternhaushalt, nicht WG
Cluster 2	Finanzen: Eltern, nicht Stipendien
Cluster 3	Wohnform: Elternhaushalt, nicht WG
Cluster 4	Finanzen: Eltern, nicht Stipendien Wohnform: WG; nicht Elternhaushalt oder Wohnheim
Cluster 5	Finanzen: Eltern, nicht Erwerbstätigkeit Wohnform: WG, nicht Einzelhaushalt Erwerbstätigkeit: nein
Cluster 6	Finanzen: Eltern, nicht Erwerbstätigkeit Wohnform: Elternhaushalt oder Wohnheim, nicht Einzelhaushalt
Cluster 7	Finanzen: Eltern, nicht Stipendien oder Erwerbstätigkeit Wohnform: nicht Einzelhaushalt Erwerbstätigkeit: nein
Cluster 8	Wohnform: Nicht Einzelhaushalt
Cluster 9	Keine überwiegende Finanzierungsquelle, Wohnform, Erwerbstätigkeit
Cluster 10	Finanzen: Eltern, nicht Erwerbstätigkeit Wohnform: Wohnheim, nicht Einzelhaushalt Erwerbstätigkeit: nein
Cluster 11	Finanzen: Erwerbstätigkeit, nicht Eltern Wohnform: Einzelhaushalt, nicht Elternhaushalt oder Wohnheim Erwerbstätigkeit: ja
Cluster 12	Finanzen: Erwerbstätigkeit oder Stipendien, nicht Eltern Wohnform: Einzelhaushalt, nicht Elternhaushalt, WG oder Wohnheim; Erwerbstätigkeit: ja
Cluster 13	Finanzen: Stipendien, nicht Eltern Wohnform: Einzelhaushalt, nicht Elternhaushalt
Cluster 14	Finanzen: Stipendien, nicht Eltern Wohnform: WG, nicht Einzelhaushalt Erwerbstätigkeit: nein
Cluster 15	Finanzen: Nicht Eltern Wohnform: WG, nicht Elternhaushalt oder Wohnheim Erwerbstätigkeit: ja

Studienmotive, Hindernisse für Auslandsaufenthalt, Employability-Strategien, Behinderungen für Studienfortschritt, Auskommen mit finanziellen Mitteln und Zufriedenheit mit Arbeitspensum

Die Studienmotive verifizieren die Annahmen, die bei der Betrachtung der Studienrichtungen getroffen wurden. So sind die drei Cluster mit dem höchsten Ausmaß an Zustimmung dazu, dass es in der Familie üblich sei zu studieren, die Cluster 7, 4 und 2. Umgekehrt ist in Cluster 9 dieser Wert tatsächlich einer der geringsten, gemeinsam mit Cluster 12 und 13. Entsprechend ist der Einfluss von

sozialen Gründen auf die Entscheidung ein Studium aufzunehmen: relevant sind diese nur in den Clustern 4 und 7, während sie von Studierenden der Cluster 9, 12 und 1 sehr selten genannt wurden. Einkommen und Prestige schließlich sind am ehesten für Studierende der Cluster 4, 7 und 6 studienrelevant, den deutlich geringsten Wert maßen dieser Motivlage Studierende in Cluster 15 zu. Für die anderen Cluster ist dagegen festzuhalten, dass die Interpretation dieser Motivlage gewisse Probleme aufwirft, denn der Index beinhaltet – in absteigender Gewichtung – die Items „Einkommen“, „Arbeitsmarktchancen“ und „Ansehen“. Somit lässt sich die Ablehnung aller drei, wie in Cluster 15, eher interpretieren als die Zustimmung zu den Items. Prinzipiell können wir aber annehmen, dass die Zustimmung mit dem Maß an Realisierbarkeit der Studienchancen und dem vom Studium versprochenen Ertrag herrührt (Cluster 4: Recht, Cluster 7, 6: Wirtschaft). Ähnlich ist die relativ starke Ablehnung dieses Items in Clustern 9 (v.a. Lehramtsstudien an Unis und PHs) zu lesen.

Bei den Hindernissen für einen Auslandsaufenthalt sind nur jene Werte, die tatsächlich existierende Hindernisse betreffen, sinnvoll zu interpretieren. Dabei zeigen sich unterschiedliche Muster. Während das erste Problemfeld – institutionelle Hindernisse – offensichtlich stark mit der Studienwahl korreliert (betroffen sind vor allem die Cluster 4: Recht, 5 und 14: Ingenieurswissenschaften, sowie 6: Wirtschaftswissenschaften), stellen sich die individuellen studienbezogenen Hindernisse nach Studienrichtungen anders dar. So sind diese ein Problem für angehende MedizinerInnen (2), Studierende an Technik-FHs (3), PH- und Lehramtsstudierende (9). Informationsdefizite gaben dann wiederum Rechts- und Wirtschaftsstudierende (4, 6) als Gründe an sowie angehende IngenieurInnen (14). Die ökonomischen Hindernisse stellen vor allem für die Studierenden der Cluster 9, 12 und 13 – jene Cluster, die am seltensten aus akademischen Häusern kommen – ein Problem dar. Zu den Studierenden in Cluster 13 ist noch zu sagen, dass sie sich mit fast allen Hindernissen für einen Auslandsaufenthalt konfrontiert sehen.

Die Employability-Strategien sind wiederum stark studienabhängig zu interpretieren. Das mag ein Manko der Skala darstellen, offenbart aber andererseits einen Studierendentyp: So beantworteten die Studierenden in den Clustern 6 und 8 fast alle Strategien sehr zustimmend. Da es sich hierbei aber vorrangig um Studierende in Wirtschaftsstudiengängen handelt, zum Teil an FHs, können wir dies so interpretieren, dass Auslandserfahrung, Fremdsprachen und Softskills als Teil des

Curriculums angesehen werden. Dieses wiederum wird als die Employability ausreichend garantierend betrachtet. Folglich beinhaltet der von der entsprechenden Institution vergebene Titel all diese Qualifikationen – der Titel wird als institutionalisiertes kulturelles Kapital angesehen, in ihm sind die relevanten Fähigkeiten objektiviert. Diese Haltung trifft zum Teil auch auf Studierende in Cluster 7 zu. Umgekehrt sind die entsprechenden drei Qualifikationen für angehende MedizinerInnen und LehrerInnen von geringem Interesse. Bei der Studiendauer zeigen sich dafür sehr deutlich die habituellen Unterschiede, ist doch Fleiß eine Qualität der mittleren und unteren Schichten (Bourdieu/ Passeron 1971: 32f): Studierende der Cluster 3, 6 und 13 meinen durch schnelles Studieren ihre Arbeitsmarktchancen vergrößern zu können. Umgekehrt findet diese Strategie die geringste Zustimmung unter Lehramtsstudierenden (9) sowie unter IngenieurInnen (5) und den Studierenden in Cluster 15. Wissenschaftliche Tätigkeit dagegen lässt sich wiederum klar entlang der Studienrichtungen interpretieren: Ablehnung in den Clustern 9 und 1, Zustimmung in 4, 15 und 6.

Durch die Universität bzw. Hochschule in ihrem Studienfortschritt behindert sehen sich vor allem Studierende der Cluster 4 und 13. Überhaupt erleben Studierende in diesen beiden Clustern ihre Studienzeit als durchgehend schwierig (alle drei Behinderungen, siehe). Dies erscheint problematisch bzw. ist insofern sehr interessant, als Cluster 4 tendenziell bildungsnah ist, während Studierende aus Cluster 13 sehr selten aus einem akademischen Haushalt stammen. Daraus ergibt sich freilich die Frage, ob die Probleme für diese beiden Gruppen von Studierenden in unterschiedlichen Qualitäten auftreten. Ein weiterer Cluster dessen Studierende ihre Studienzeit tendenziell kritisch erleben ist Cluster 10. Besonders erfolgreich und sicher bewegen sich hingegen Studierende der Cluster 5, 8 und 1 an der Hochschule. Hier ist anzumerken, dass in Cluster 8 und 1 FH- bzw. PH-Studiengänge vorherrschen.

Mit dem eigenen Arbeitspensum unzufrieden zeigen sich die Studierenden der Cluster 4, 11 und 13, während jene der Cluster 5, 7 und 8 mit ihrer Arbeits-, Studien- und Freizeit tendenziell zufrieden sind. Zufrieden sind dieselben Gruppen auch mit ihrem finanziellen Auskommen, während vor allem Studierende der Cluster 11, 13 und 14 sich nicht ausreichend finanziert sehen.

Übersicht 3: Studienmotive, Hindernisse für Auslandsaufenthalt, Employability-Strategien, Behinderungen für Studienfortschritt, Auskommen mit finanziellen Mitteln und Zufriedenheit mit Arbeitspensum

Cluster 1	Employability: Nicht Auslandserfahrung, Fremdsprachen, Fachliche Qualifikation
Cluster 2	Studienmotive: Weil es in der Familie üblich ist zu studieren Employability: nicht Auslandserfahrung, Fremdsprache
Cluster 3	Hindernisse für Auslandsaufenthalt: Individuelle studienbezogene Employability: Studiendauer, nicht Auslandserfahrung Finanzielles Auskommen: gut
Cluster 4	Studienmotive: Weil es in der Familie üblich ist zu studieren, soziale Gründe Employability: Auslandserfahrung Behinderungen für Studienfortschritt: alle Arbeitspensum: unzufrieden
Cluster 5	Studienmotive: Nicht Einkommen und Prestige Employability: nicht Studiendauer Behinderungen für Studienfortschritt: keine individuellen nicht-studienbezogenen Hindernisse Finanzielles Auskommen: gut Arbeitspensum: zufrieden
Cluster 6	Hindernisse für Auslandsaufenthalt: Institutionelle und Informationsdefizite Employability: Auslandserfahrung, Studiendauer, Fremdsprache
Cluster 7	Studienmotive: Weil es in der Familie üblich ist zu studieren, soziale Gründe Employability: Auslandserfahrung Finanzielles Auskommen: gut
Cluster 8	Employability: Auslandserfahrung Behinderungen für Studienfortschritt: keine Finanzielles Auskommen: gut Arbeitspensum: zufrieden
Cluster 9	Studienmotive: Nicht Einkommen und Prestige Hindernisse für Auslandsaufenthalt: studienbezogene Employability: nicht Auslandserfahrung, Fremdsprache, Studiendauer, fachliche Qualifikation
Cluster 10	Behinderungen für Studienfortschritt Individuelle studienbezogene und nicht-studienbezogene Finanzielles Auskommen: gut
Cluster 11	Behinderungen für Studienfortschritt: Individuelle studienbezogene und nicht-studienbezogene Finanzielles Auskommen: schlecht Arbeitspensum: unzufrieden
Cluster 12	Hindernisse für Auslandsaufenthalt: Ökonomische Employability: nicht Auslandserfahrung
Cluster 13	Hindernisse für Auslandsaufenthalt: Informationsdefizite und Ökonomische Employability: Studiendauer Behinderungen für Studienfortschritt: alle Finanzielles Auskommen: sehr schlecht Arbeitspensum: unzufrieden
Cluster 14	Hindernisse für Auslandsaufenthalt: Institutionelle Finanzielles Auskommen: sehr schlecht
Cluster 15	Studienmotive: Nicht Einkommen und Prestige; Employability: Auslandserfahrung, nicht Studiendauer Finanzielles Auskommen: schlecht

4.2.1 Erste Typisierung nach Clustervariablen

In der nachfolgenden Typisierung sollen die vorangegangenen Beobachtungen zusammengefasst werden und Tendenzen, die in Kapitel 4.3 über die soziale Herkunft der Studierenden bestätigt werden sollen, aufgezeigt werden. Dabei wird aber nicht jeder einzelne Cluster ausführlich beschrieben, was vor allem daran liegt, dass manche Cluster nicht sinnvoll interpretierbar sind, da sie (siehe oben 4.1) zum Teil schlicht Produkte des Cluster-Algorithmus sind und in einer theoretischen Klassifizierung zusammengefasst werden würden, oder aber schlicht den jeweiligen Mittelwerten über alle Cluster zu sehr entsprechen.

Anhand der Studienmotive lassen sich auf den ersten Blick in drei Clustern Herkunftsmilieus klar erkennen: Die Studierenden der Cluster 2, 4 und 7 sind überdurchschnittlich häufig an der Universität, weil es in der Herkunftsfamilie üblich ist zu studieren. Darüber hinaus studieren sie ohne ökonomischen Druck, da sie großteils von den Eltern finanziert werden.
Betrachtet man die weiteren Einstellungsfragen, differenziert sich dieses Bild allerdings. So erscheinen die Studierenden in Cluster 7 als klare Elite. Von den Eltern finanziert, müssen sie keiner Erwerbstätigkeit nachgehen und können sich ganz ihren Studien, vorrangig Wirtschaftswissenschaften und Medizin, widmen. Sie sind vielseitig interessiert, studieren häufiger als alle anderen ein Zweitfach und sind dabei mit ihrem Arbeitspensum und ihrem finanziellen Auskommen (sehr) zufrieden. Neben dem Elternhaus ist/ war auch die Peer-Group an der Universität, zu studieren bedarf keiner großen Anstrengung. Sie erleben die Studienzeit friktionsfrei, sehen keine relevanten Hindernisse für einen Auslandsaufenthalt und haben auch häufig bereits einen absolviert. Dabei sind sie auch arbeitsmarktorientiert, insofern als sie wissen, welchen Ertrag ihnen das Studium bringt und was sie auf einem (internationalen) Arbeitsmarkt leisten müssen.
Demgegenüber stellt Cluster 2 die Studierenden der Medizin dar, die schon stärker diversifiziert wirken. So kann zwar angenommen werden, dass auch sie großteils Kinder von ÄrztInnen sind, das soziale Umfeld spielte für die Aufnahme des Studiums aber eine geringere Rolle. Auch sie sind in erster Linie von den Eltern finanziert, wohnen aber häufiger daheim, was auf eine etwas geringere Ausstattung mit Geld hindeutet. Auslandserfahrung oder Zweitfach sind eher selten, was

wiederum mit der Studienstruktur zu tun hat. Dies zeigt sich auch bei den Hindernissen für einen Studienaufenthalt im Ausland. Sie sind sich aber ähnlich den Studierenden in Cluster 7 ihrer zu erwarteten Bildungsrendite bewusst und setzen auf den Titel, sonst auf nichts – Strategien ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern werden abgelehnt oder neutral behandelt.
Der dritte „Elitencluster“ (4) lässt eine Aufsteigerfamilie im Hintergrund vermuten. So beziehen Studierende dieses Clusters wie jene der beiden anderen auch keine Studienbeihilfe, vermutlich, weil der elterliche Haushalt über ausreichend ökonomisches Kapital verfügt. Auch ist es in der Herkunftsfamilie üblich zu studieren. Allerdings treten diese Studierenden an der Universität (sie sind an FHs klar unterrepräsentiert) anders auf. Ihre Schwierigkeiten ein Auslandssemester zu machen, deuten auf Kommunikationsprobleme mit der Administration hin. Dazu haben sie Probleme im Studienalltag auf allen Ebenen, und das in einem Ausmaß, das vergleichbar ist mit jenem der Studierenden in Cluster 13, einer klar bildungsfernen Gruppe. Sie sind mehr als alle anderen Studierenden an einer wissenschaftlichen Karriere interessiert, was darauf hindeutet, dass sie sich auf „fremden Terrain“ etablieren wollen.

Auch am anderen Ende der Skala von ökonomischem und kulturellem Kapital finden sich drei Gruppen, die einander ähneln. Ihnen ist gemein, dass sie sich vorrangig durch Stipendien finanzieren, die Finanzierung durch die Eltern ist dagegen unterrepräsentiert. Weiters studieren alle drei selten mehrere Fächer, was darauf hinweist, dass sie nur geringfügig an einer „freien“ Studienzeit interessiert sind. Studierende in Cluster 12 erhalten sich durch ihre Erwerbstätigkeit. Diese Gruppe ist selbstständig und leistungsorientiert, sie kommt besonders selten aus akademischen Haushalten und auch soziale Gründe waren nicht ausschlaggebend für die Aufnahme des Studiums. Die häufigste Studienrichtung unter diesen StudentInnen sind Wirtschaftsstudiengänge an FHs, während Geistes- und Kulturwissenschaften keine Rolle spielen. Die Studierenden halten Auslandserfahrung für nicht wichtig und sehen sich diesbezüglich massiv mit ökonomischen Hindernissen konfrontiert.
Dagegen sehen sich Studierende in Cluster 14 eher durch institutionelle Hürden und Informationsdefizite an einem Auslandsaufenthalt gehindert. Sie wohnen eher in Wohngemeinschaften, leben von ihrem Stipendium, gehen keiner Erwerbsarbeit

nach, haben aber gleichzeitig finanzielle Schwierigkeiten. Die Studienrichtungen, in denen Studierende dieses Typs häufig anzutreffen sind, sind Technische Studien an Universitäten und FHs. Wie Studierende aus Cluster 12 sind sie selten in Geistes- und Kulturwissenschaften inskribiert, aber auch Lehramtsstudien sind hier unterrepräsentiert.
Studierende aus Cluster 13 sind dagegen in keiner Studienrichtung gruppiert. Diese Gruppe sieht sich mit verschiedenen Schwierigkeiten im Studienfortschritt konfrontiert, hinzu kommen starke Probleme mit dem finanziellen Auskommen. Sie sind mit ihrem Arbeitspensum unzufrieden und meinen zugleich, dass eine kurze Studiendauer ihre Arbeitsmarktchancen erhöhen würde. Arbeitsmarktüberlegungen spielten auch bereits bei der Aufnahme des Studiums eine Rolle. Diese Gruppe stellt im Gegensatz zu den anderen Gruppen, in denen mindestens eine Studienrichtung vorherrscht, einen Typus Studierende dar, der in quasi allen Studienrichtungen vorkommt (etwas häufiger in Naturwissenschaften) und scheinbar nirgendwo reüssiert.

Cluster 15 stellt jene Gruppe von Studierenden dar, die gemeinhin als „typisch studentisch“ gelten mag: Studierende dieser Gruppe sind häufig in Geistes- und Kulturwissenschaftlichen sowie Individuellen und Künstlerischen und Lehramtsstudien inskribiert sowie in mindestens einem weiteren Fach, selten dagegen in Rechts- und Wirtschaftsstudien anzutreffen. Sie werden von ihren Eltern kaum unterstützt und leben in Wohngemeinschaften, sind erwerbstätig und waren im Rahmen ihrer Studien häufig bereits im Ausland, bewerten diese Erfahrung auch als arbeitsmarktrelevant, wenngleich Einkommen und Prestige als Studienmotiv sehr deutlich zurückgewiesen werden. Zu diesem Bild passt auch, dass eine kurze Studiendauer als irrelevant angesehen wird. Diese Studierenden sind neben jenen aus Cluster 4, noch am ehesten an einer wissenschaftlichen Tätigkeit interessiert. Aber im Unterschied zu diesen scheinen sie sich an der Uni wohl zu fühlen, Behinderungen im Studienfortschritt resultieren nur aus den Institutionen. Das wiederum weist auf ein Elternhaus hin, das den Kindern Fähigkeiten im Umgang mit Institutionen in unzureichendem Maß mitgegeben hat.

In Cluster 5 finden sich zwar ebenfalls großteils Studierende, die meist in Wohngemeinschaften leben und damit quasi ein „Studierendenleben“ führen.

Allerdings deuten ihre sonstigen Angaben auf einen ganz anderen Habitus als jenen in Cluster 15 hin. Sie werden von den Eltern finanziert, gehen keiner Erwerbstätigkeit nach und studieren zeitaufwändige Studienrichtungen mit hohem Konkurrenzdruck. Zugleich lehnen sie Arbeitsmarktüberlegungen als Studienmotiv ab, wie sie auch kurze Studiendauer als Strategie zur Verbesserung der Employability ablehnen. Sie kommen mit ihren finanziellen Mitteln ausgezeichnet aus und sind mit ihrem Arbeitspensum zufrieden. Dazu gaben sie an, keinerlei Behinderungen im Studienverlauf zu erleben. Dies deutet auf einen hohen Grad an Integration an der Hochschule hin. Verbunden mit der Studienwahl nehmen wir an, dass dies den entscheidenden Unterschied macht, der diesen Studierenden ein rasches und erfolgreiches Studieren ermöglicht, auch wenn sie nicht aus bildungsnahen Schichten stammen.

Cluster 3 stellt einen Typ dar, der sich vor allem dadurch auszeichnet, dass er bei den Eltern wohnt und neben dem FH- oder Rechtsstudium keine akademischen Ambitionen zeigt. Auf die Bildungsferne deutet auch das Streben auf einen raschen Abschluss des Studiums hin. Die finanzielle Ausstattung ist gegeben, das Arbeitspensum passt ebenfalls. Diese Studierenden sehen ihre Studienzeit vor allem als Weiterbildung, als logisch auf die Matura folgend. Sie sind auch tendenziell mit einer Arbeitsmarktorientierung ins Studium gegangen. Auslandserfahrung zu machen ist nicht von Interesse, das Studium läuft auch so.

Die anderen Cluster weichen in der Mehrzahl der Clustervariablen nicht ausreichend vom Mittelwert der Stichprobe ab, als dass sie sinnvoll interpretierbar wäre, sie sind folglich in einer Art „Mitte“ anzusiedeln (vgl. Georg 1998: 184). Außerdem sollen die gefundenen Cluster in erster Linie als heuristisches Mittel zur Darstellung sozialer Ungleichheiten im Hochschulsystem dienen, weshalb wir auf die Beschreibung der übrigen Cluster verzichten, und im Folgenden die Cluster auf ihre soziale Herkunft untersuchen.

Übersicht 4: Typisierung nach Clustervariablen

Cluster 1	---
Cluster 2	**Funktionale Elite:** Statuserhalt problemlos, geringe Aufstiegsambitionen
Cluster 3	**Facharbeiter:** Studium als Transitionsphase
Cluster 4	**Rutschende Elite:** Statuserhalt schwierig, mittleres Bildungsbürgertum ohne Mittel, kein akademischer Habitus
Cluster 5	**Studienorientierte Fachleute:** leistungswillig Studieninteressiert, positives Selbstbild
Cluster 6	---
Cluster 7	**Etablierte Elite:** Statuserhalt selbstverständlich, akademischer Habitus und ökonomisches Kapital durch Eltern gesichert
Cluster 8	---
Cluster 9	---
Cluster 10	---
Cluster 11	---
Cluster 12	**Leistungsorientierte AufsteigerInnen:** erwerbstätig, alleinlebend, Studium als Ausbildung, starke Arbeitsmarktorientierung
Cluster 13	**Abgeschlagene:** mangelnde Fähigkeiten, Aufstiegsinteresse umzusetzen bei gleichzeitigem Versagens- und Überlastungsgefühl
Cluster 14	**Träge Desinteressierte:** finanziell prekäre StipendienbezieherInnen, ambitionslos, geringe Arbeitsmarktorientierung
Cluster 15	**SelbstverwirklicherInnen:** keine Arbeitsmarktorientierung, von Eltern unabhängig

4.3 Beschreibung der Cluster nach sozialer Herkunft und soziodemografischen Merkmalen

Die soziale Herkunft beschreibende Variablen sind in erster Linie die oben angeführten Variablen zu Bildung und Berufsstatus der Eltern, wobei das Augenmerk gerade auf Unterschieden in den Mustern zwischen Vätern und Müttern liegt. Weiters werden die Cluster auf ihre Altersverteilung und Gender sowie die regionale Herkunft untersucht.

Hierbei wird zuerst immer jeder Cluster nach den größten Häufigkeiten untersucht und in einem zweiten Schritt der Vergleich mit den bzw. über die anderen Clustern gezogen.

Bildungsstand der Eltern

In Tabelle 7 sind die Bildungsabschlüsse der Väter abgebildet. Diese Tabelle entspricht zum größten Teil dem, was durch die Studienmotive bezüglich des Statuserhalts zu erwarten war (siehe Übersicht 3). So ist in den Clustern 7, 2 und 4 der Anteil der Väter mit Universitäts- bzw. Hochschulabschluss bis zu dreimal so hoch wie in der Gesamtpopulation. Doch auch in drei weiteren Clustern ist einer der zwei häufigsten Bildungsabschlüsse ein akademischer. Diese sind die Cluster 5, 8 und 15. Allerdings haben auch in diesen Clustern über 50 Prozent der Väter keine allgemeine Hochschulreife. Die in der Gesamtpopulation beobachtete Verteilung der Bildungsabschlüsse der Väter zeigt sich großteils auch innerhalb der Cluster, abgesehen davon, dass die Akademiker in den oben genannten Clustern konzentriert sind.

Über die Cluster verglichen zeigt sich außerdem, dass die Cluster 12 und 13 die höchsten Werte im untersten Bildungssegment (Pflichtschule und Lehre) haben, Studierende aus Cluster 12 haben darüber hinaus am häufigsten Väter mit Abschluss einer berufsbildenden Schule. Die meisten Väter mit Meisterprüfung, also einem ISCED 5B Abschluss, sind in den Clustern 14, 8 und 6 zu finden. Die meisten Maturanten dagegen finden sich in den Clustern 10, 5 und wiederum Cluster 6. Akademien dagegen sind eher weiblich dominiert (das zeigt sich auch an den Randverteilungen von Tabelle 7 und Tabelle 8: Höchster Bildungsabschluss Akademie: Väter 5,1%; Mütter 14,6%), die Studierenden, deren Eltern am häufigsten AbsolventInnen einer Pädagogischen oder Sozialakademie sind, sind in den Clustern 4, 5 und 9 zu finden.

Tabelle 7: Höchste abgeschlossene Bildung des Vaters

Cluster	Pflichtschule (mit/ ohne Abschluss)	Lehre	Berufsbildende mittlere Schule, Fachschule (ohne Matura)	Meisterprüfung	Matura	Akademie	Universität, Hochschule	Total
1	8,1%	**32,1%**	10,5%	10,0%	**18,5%**	5,0%	15,8%	100%
2	1,5%	5,5%	3,6%	3,4%	**13,7%**	6,1%	**66,2%**	100%
3	7,1%	**34,9%**	12,4%	10,1%	**18,8%**	4,3%	12,5%	100%
4	3,2%	6,0%	6,5%	3,1%	**13,4%**	6,7%	**61,0%**	100%
5	6,9%	**26,3%**	10,2%	9,3%	20,1%	6,7%	**20,3%**	100%
6	7,0%	**31,1%**	12,5%	12,5%	**19,3%**	4,2%	13,4%	100%
7	1,7%	4,6%	2,8%	2,4%	**10,2%**	4,2%	**74,1%**	100%
8	6,6%	**25,4%**	10,5%	12,6%	18,4%	4,4%	**22,1%**	100%
9	8,1%	**34,0%**	9,9%	11,9%	**15,4%**	6,7%	14,1%	100%
10	9,3%	**29,6%**	9,9%	11,2%	**21,2%**	5,8%	13,0%	100%
11	8,6%	**32,2%**	9,8%	8,9%	**17,7%**	6,4%	16,4%	100%
12	10,0%	**38,8%**	13,7%	10,6%	**15,2%**	2,8%	8,8%	100%
13	10,5%	**39,5%**	11,3%	10,8%	**15,4%**	3,7%	8,8%	100%
14	8,7%	**34,8%**	10,6%	12,9%	**17,0%**	4,0%	12,0%	100%
15	7,8%	**31,5%**	10,9%	9,6%	15,3%	6,3%	**18,7%**	100%
Total	7,1%	**27,7%**	9,9%	9,6%	16,8%	5,1%	**23,8%**	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
$df = 84$, $\chi^2 = 0{,}000$; die zwei häufigsten Bildungsabschlüsse je Cluster sind fettgedruckt.

Die Bildungsabschlüsse der Mütter dagegen zeigen sehr klar, dass die Mütter der in Übersicht 4 als Eliten bezeichneten Studierenden aus der Mehrheit hervorstechen. In diesen Clustern haben mindestens 50% der Mütter einen post-sekundären oder tertiären Bildungsabschluss. Dazu haben diese Studierenden auch weit niedrigere Anteile an Müttern mit Pflichtschul-, Lehr-, berufsbildenden Schulabschluss oder Meisterprüfung. Der im Clustervergleich vierthöchste Anteil an Akademikerinnen findet sich unter den Müttern der Studierenden in Cluster 15, oben als „SelbstverwirklicherInnen“ bezeichnet. Ansonsten entsprechen die häufigsten Bildungsabschlüsse der Gesamtverteilung: unter den Müttern der Studierenden dominieren Lehrabschlüsse und Absolventinnen von berufsbildenden Schulen ohne Studienberechtigung.

Über die Cluster verglichen zeigen sich dagegen wiederum bestimmte Tendenzen. So sind die drei Cluster mit den höchsten Anteilen an pflichtschulgebildeten Müttern die Cluster 13, 12 und 14. Diese drei Cluster fielen schon bei der Untersuchung

nach den Clustervariablen auf, da sie die einzigen waren, in denen der Finanzierungstyp „Stipendium“ überwog und die in den Indizes weitere Indizien für eine eher bildungsferne Herkunft aufwiesen. Die Cluster 12 und 13 haben auch die deutlich höchsten Anteile an Müttern mit Lehrabschluss. Die Abschlüsse an berufsbildenden Schulen sind in keinem Cluster auffallend, abgesehen von der bereits erwähnten starken Abweichungen der Cluster 7, 2 und 4. Unter den Meisterinnen zeigen sich erneut interessante Werte für Cluster 15: dieser weist den höchsten Wert für Meisterprüfungen unter den Müttern der Studierenden auf, gefolgt allerdings von Cluster 13 und 14. Die meisten Maturantinnen gibt es in den Clustern 6 und 8, gefolgt von 5 und 10. Die Absolventinnen von Akademien sind, wie bereits erwähnt, vornehmlich in den Clustern 4, 2 und 7 zu finden, deutlich seltener als in der Gesamtpopulation sind sie dagegen in den Clustern 12, 13 und 14 vertreten.

Tabelle 8: Höchste abgeschlossene Bildung der Mutter

Cluster	Pflichtschule (mit/ ohne Abschluss)	Lehre	Berufsbildende mittlere Schule, Fachschule (ohne Matura)	Meisterprüfung	Matura	Akademie	Universität, Hochschule	Gesamt
1	13,9%	**24,2%**	**24,0%**	1,0%	14,6%	13,3%	9,0%	100%
2	2,4%	6,8%	14,2%	1,2%	14,9%	**23,5%**	**37,0%**	100%
3	12,1%	**26,8%**	**26,9%**	1,9%	15,1%	12,0%	5,3%	100%
4	3,8%	7,1%	16,0%	1,2%	14,0%	**23,6%**	**34,2%**	100%
5	9,6%	**19,7%**	**24,8%**	1,8%	16,4%	18,0%	9,7%	100%
6	9,7%	**23,4%**	**27,2%**	2,4%	17,6%	13,1%	6,6%	100%
7	2,1%	3,9%	12,6%	0,7%	14,9%	**21,1%**	**44,7%**	100%
8	10,9%	**20,3%**	**24,5%**	2,5%	17,3%	15,6%	8,9%	100%
9	13,0%	**25,8%**	**24,6%**	2,7%	11,5%	15,5%	7,0%	100%
10	12,9%	**24,8%**	**24,6%**	2,2%	16,1%	13,1%	6,3%	100%
11	13,7%	**22,9%**	**25,4%**	2,6%	14,3%	13,4%	7,7%	100%
12	16,8%	**30,2%**	**27,8%**	1,4%	12,2%	7,6%	3,9%	100%
13	17,9%	**29,2%**	**25,3%**	3,0%	12,3%	7,8%	4,6%	100%
14	14,9%	**26,5%**	**24,3%**	2,9%	14,4%	10,4%	6,7%	100%
15	12,2%	**21,3%**	**24,2%**	3,3%	13,2%	15,7%	10,2%	100%
Total	11,2%	**21,3%**	**23,4%**	2,1%	14,7%	14,6%	12,6%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
$df = 84$, $\chi^2 = 0{,}00$; die zwei häufigsten Bildungsabschlüsse je Cluster sind fettgedruckt.

Kurz zusammengefasst zeigen sich bei der Betrachtung der Cluster nach dem höchsten Bildungsstand der Eltern einige Korrelationen mit den zuvor durch die Clustervariablen beschriebenen Eigenschaften der Studierenden der einzelnen Cluster. So werden die beiden Enden der Herkunftsskala (7, 2, 4 gegenüber 12, 13) deutlich sichtbar, aber auch die feineren Unterschiede zwischen scheinbar ähnlichen Gruppen. So konnte gezeigt werden, dass sich die oberen drei Gruppen nicht zuletzt dadurch deutlich abheben, dass die Mütter dieser Studierenden meist mindestens eine post-sekundäre (Aus-)Bildung genossen haben. Die Mutterbildung ist offensichtlich auch für den SelbstverwirklicherInnen-Cluster 15 wichtig, im Mittel sind die Mütter in diesem Cluster sogar etwas besser gebildet als die Väter. Und auch erste Vererbungsmechanismen zwischen Eltern und Studierenden lassen sich ablesen. So sind in Cluster 9 überdurchschnittlich viele Mütter und auch Väter AbsolventInnen von Sozial- oder Pädagogischen Akademien – die Studierenden dieser Cluster finden sich vorrangig an Pädagogischen Hochschulen sowie in FH-Studiengängen für Soziales und Gesundheitsberufe (siehe Übersicht 1).
Ob sich solche Korrelationen auch in den Berufen der Eltern der Studierenden zeigen, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

Berufsstatus der Eltern

Werden die Cluster intern auf die Berufsstatus der Väter untersucht, zeigt sich ein wenig überraschendes Bild. Im Allgemeinen folgt die Verteilung jener in der Gesamtpopulation – das Gros der Väter ist Angestellter mit oder ohne Leitungsfunktion. Ausreißer sind zum einen die Eliten-Cluster – die Väter dieser Studierenden sind häufig Beamte ohne oder mit Leitungsfunktion (Cluster 7, 2, 4). Zum anderen finden sich am anderen Ende der Berufsstatus (Arbeiter) Studierende aus den Clustern 13 und 14 sowie 11 und 10.
Über die Cluster betrachtet findet sich aber der größte Anteil an Arbeitern in den Clustern 13, 14 und 12 – was sich mit den Befunden zum Bildungsstand der Väter der Studierenden dieser Gruppen deckt. Die Cluster 12 und 13 haben auch die höchsten Anteile an Vätern mit einer Anstellung ohne Leitungsfunktion. Die höchsten Werte für Angestellte mit Leitungsfunktion finden sich in Cluster 8, 7 und 5, wobei diese Kategorie sehr breit gefächert ist und theoretisch von einem kleinen Angestellten mit Leitungsfunktion bis zum Topmanager alles umfassen kann. Dagegen finden sich bei den öffentlichen Bediensteten ohne Leitungsfunktion

deutlich öfter die Väter aus Cluster 2, 4 und 9. Das spricht dafür, dass in Cluster 9 besonders viele Lehrerkinder zu finden sind. Unter den öffentlichen Bediensteten mit Leitungsfunktion bilden sich klar die Eliten-Cluster 7, 2, 4 heraus, ebenso bei den Freiberuflern und bei Selbstständigen mit Angestellten. Bei den Selbstständigen ohne Angestellte sind Väter von Studierenden aus Cluster 4 deutlich stärker vertreten – geht man von den teilweise prekären Lebensverhältnissen neuer Selbstständiger und Ich-AGs aus, kann dies als eine Bestätigung der Typisierung aus Übersicht 4 gelesen werden. Doch auch für die SelbstverwirklicherInnen aus Cluster 15 passt der hohe Anteil an Selbstständigen ohne Angestellte und, wenn auch für andere Branchen, auch für Cluster 14. Landwirte schließlich sind vor allem Väter von Studierenden in Cluster 8, 6 und 12.

Tabelle 9: Berufsstatus Väter

Cluster	Arbeiter/ in	Angestellte/r ohne Leitungsfunktion	Angestellte/r mit Leitungsfunktion	Öffentlich Bedienstete/r ohne Leitungsfunktion	Öffentlich Bedienstete/r mit Leitungsfunktion	FreiberuflerIn (z.B. ApothekerIn, Rechtsanwalt/ anwältin)	Selbstständige/r UnternehmerIn, Gewerbetreibende/r ohne Ang.	Selbstständige/r UnternehmerIn, Gewerbetreibende/r mit Ang.	LandwirtIn, ForstwirtIn	Mithelfend im Betrieb	War nie erwerbstätig	Gesamt
1	12,9%	**15,8%**	**23,1%**	12,7%	10,7%	2,7%	5,4%	11,3%	5,5%			100%
2	1,5%	10,0%	**24,1%**	**18,2%**	16,0%	9,2%	6,8%	13,0%	0,8%		0,3%	100%
3	14,1%	**16,1%**	**23,7%**	12,6%	9,6%	1,6%	5,6%	10,9%	5,5%	0,1%		100%
4	2,3%	9,6%	**24,3%**	**15,6%**	**15,6%**	8,0%	9,9%	12,2%	2,3%	0,1%	0,1%	100%
5	11,7%	**13,2%**	**24,6%**	12,8%	12,3%	2,4%	6,3%	11,9%	4,2%	0,1%	0,6%	100%
6	12,5%	**16,3%**	**24,2%**	12,5%	9,5%	1,7%	6,2%	10,7%	6,1%		0,2%	100%
7	1,4%	7,7%	**26,2%**	13,9%	**18,6%**	10,8%	5,3%	14,3%	1,7%		0,1%	100%
8	9,7%	**14,2%**	**27,3%**	12,6%	9,8%	3,0%	5,6%	11,4%	6,2%	0,4%		100%
9	16,0%	**16,7%**	**20,5%**	15,0%	9,9%	1,7%	5,1%	10,5%	4,4%	0,1%		100%
10	**14,8%**	14,3%	**22,4%**	13,9%	11,1%	1,8%	6,5%	9,5%	5,3%	0,1%	0,3%	100%
11	**15,3%**	13,9%	**24,5%**	11,9%	10,4%	2,4%	7,3%	8,6%	5,1%	0,5%	0,2%	100%
12	16,8%	**19,0%**	**19,6%**	12,2%	10,1%	1,6%	5,9%	8,7%	5,8%	0,1%	0,1%	100%
13	**19,7%**	**19,5%**	19,2%	14,5%	6,5%	1,7%	5,9%	8,2%	4,2%	0,4%		100%
14	**18,7%**	16,6%	**20,4%**	12,3%	7,2%	1,7%	7,5%	10,6%	4,6%	0,3%	0,3%	100%
15	13,5%	**17,3%**	**20,7%**	14,4%	8,6%	2,9%	8,1%	9,2%	4,9%	0,1%	0,2%	100%
Total	12,3%	**14,8%**	**23,0%**	13,6%	10,9%	3,4%	6,4%	10,8%	4,5%	0,1%	0,2%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
$df = 140$, $\chi^2 = 0{,}00$; die zwei häufigsten Berufsstatus je Cluster sind fettgedruckt.

Bei den Müttern zeigt sich innerhalb der Cluster eine noch stärkere Konzentration der Berufsstatus als bei den Vätern. Über 50% der Mütter lassen sich auf die Kategorien Angestellte und öffentliche Bedienstete ohne Leitungsfunktion aufteilen. Einzige Abweichungen davon sind die Mütter der Studierenden aus Cluster 13 und 12 – hier überwiegen die Arbeiterinnen gegenüber den Beamtinnen.
Über die Cluster hinweg betrachtet zeigt sich, wenig überraschend, dass die Arbeiterinnen außer in Cluster 13 und 12 auch in Cluster 14 zu finden sind. Bei Angestellten ohne Leitungsfunktion gibt es die höchste Konzentration in den Cluster 12, 13 und 11, aber auch 3. Die niedrigsten Werte in dieser Kategorie haben dagegen die Cluster 7, 2 und 4. Die Anteile von angestellten Müttern mit Leitungsfunktion sind in den Clustern 8, 6 und 9 besonders hoch – an dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass diese Kategorie von der Spitzenmanagerin bis zur Filialleiterin im Einzelhandel reicht und sie folglich nur bedingt sinnvoll interpretierbar ist. In der zweiten Hauptkategorie von Frauenberufen, den öffentlichen Bediensteten ohne Leitungsfunktion, sind die höchsten Konzentrationen in den Eliten-Clustern 2, 7 und 4 zu finden. Deutlich unter dem Gesamtschnitt sind dagegen die Cluster 12, 13 und 14. Bei Beamtinnen mit Leitungsfunktion und Freiberuflerinnen sind die stärksten Cluster wiederum die drei Elitentypen. Unter den Selbstständigen ohne Angestellten ist die höchste Konzentration dagegen in Cluster 15 zu finden, gefolgt von 4, 2 und 7. Damit wird ein weiteres Mal die Bedeutung der Mütter als Role-Models für diese Gruppe der „SelbstverwirklicherInnen“ deutlich. Bezüglich der Selbständigen mit Angestellten sind lediglich die Mütter von Studierenden aus Cluster 7 deutlich vom Durchschnitt abgehoben, Landwirtinnen dagegen sind am ehesten in den Clustern 10, 12 und 11 zu finden. Während bei den Vätern darauf verzichtet wurde, sei hier noch auf die letzte Kategorie hingewiesen: Nie erwerbstätig waren demnach vor allem Mütter von Studierenden aus den Clustern 11 und 13, besonders wenige Mütter ohne jegliche Erwerbserfahrung finden sich unter den Studierenden der Cluster 6, 7 und 5.

Tabelle 10: Berufsstatus Mütter

Cluster	Arbeiter/ in	Angestellte/r ohne Leitungsfunktion	Angestellte/r mit Leitungsfunktion	Öffentlich Bedienstete/r ohne Leitungsfunktion	Öffentlich Bedienstete/r mit Leitungsfunktion	FreiberuflerIn (z.B. ApothekerIn, Rechtsanwalt/ anwältin)	Selbstständige/r UnternehmerIn, Gewerbetreibende/r ohne Ang.	Selbstständige/r UnternehmerIn, Gewerbetreibende/r mit Ang.	LandwirtIn, ForstwirtIn	Mithelfend im Betrieb	War nie erwerbstätig	Gesamt
1	9,8%	**37,9%**	10,1%	**19,1%**	3,8%	1,8%	3,0%	2,9%	5,0%	3,7%	3,0%	100%
2	1,4%	**30,1%**	10,9%	**29,6%**	6,6%	5,4%	5,7%	3,7%	1,0%	2,4%	3,3%	100%
3	8,6%	**40,1%**	11,9%	**16,9%**	4,2%	0,9%	3,0%	3,8%	4,9%	2,6%	3,0%	100%
4	2,4%	**30,4%**	11,3%	**24,9%**	7,2%	5,2%	6,1%	4,1%	2,4%	2,6%	3,4%	100%
5	6,1%	**36,4%**	12,2%	**21,1%**	5,4%	1,7%	4,3%	3,7%	4,5%	2,2%	2,5%	100%
6	7,7%	**38,1%**	13,2%	**18,0%**	4,9%	0,8%	3,2%	3,6%	5,7%	3,0%	1,9%	100%
7	0,7%	**26,5%**	10,7%	**28,4%**	8,6%	7,9%	5,5%	5,4%	1,6%	2,5%	2,2%	100%
8	7,1%	**36,4%**	13,5%	**19,0%**	4,0%	1,2%	4,1%	3,4%	4,7%	3,0%	3,4%	100%
9	8,9%	**36,4%**	12,4%	**18,4%**	3,7%	1,0%	4,2%	3,6%	5,6%	3,0%	2,9%	100%
10	9,4%	**37,6%**	11,0%	**17,1%**	4,5%	1,6%	4,4%	2,5%	6,6%	2,8%	2,5%	100%
11	8,3%	**40,6%**	12,0%	**15,2%**	4,2%	1,2%	3,3%	2,0%	5,7%	2,9%	4,7%	100%
12	**11,5%**	**44,8%**	9,1%	**11,5%**	2,7%	1,3%	3,8%	3,3%	5,9%	2,7%	3,4%	100%
13	**13,8%**	**41,8%**	9,5%	12,4%	2,9%	1,0%	4,2%	3,4%	4,8%	2,4%	3,9%	100%
14	11,3%	**39,6%**	11,1%	**14,1%**	4,3%	0,8%	5,2%	2,9%	4,9%	3,0%	2,8%	100%
15	7,2%	**37,8%**	9,9%	**19,3%**	5,4%	1,1%	6,8%	2,9%	4,0%	2,6%	2,9%	100%
Total	7,8%	**37,1%**	11,3%	**18,8%**	4,8%	2,1%	4,4%	3,4%	4,6%	2,8%	3,0%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
$df = 140$, $\chi^2 = 0{,}00$; die zwei häufigsten Berufsstatus je Cluster sind fettgedruckt

Zusammenfassend lässt sich für die Berufe bzw. die Berufsstatus der Eltern feststellen, dass vor allem für die Gruppen an den Enden des Spektrums die Differenzierung im Berufsstatus der Eltern sehr deutlich sichtbar ist. So sind die in allen Clusterbeschreibungen als bildungsfern erkannten Gruppen tatsächlich diejenigen mit den höchsten Anteilen für ArbeiterInnen und Angestellte ohne Leitungsfunktion unter den Vätern und Müttern. Klar zu erkennen sind am anderen Ende die Elitenberufe. Die Reihung in Cluster 7 als Referenz genommen, sind dies unter den Vätern allen voran Freiberufler, gefolgt von öffentlichen Bediensteten mit Leitungsfunktion, Selbstständigen mit Angestellten und Angestellten mit Leitungsfunktion. Diese Reihung deckt sich auch mit den seltensten Berufen unter den Vätern von Studierenden aus Cluster 13. Bei den Müttern variiert die Reihung etwas, die Spitzenjobs sind aber auch hier Freiberuflerin und Beamtin mit Leitungsfunktion.

Subjektive Schichteinschätzung

Als letztes der Indizien für die soziale Herkunft sollen die Cluster noch auf die subjektive Schichteinschätzung überprüft werden. Hierzu wurde über die zehnstufige Skala eine Varianzanalyse gerechnet und über daran anschließende Testverfahren nach statistisch signifikanten Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Gruppen gesucht.

In nachstehender Tabelle 11 sind der höchste und niedrigste Wert fettgedruckt. Diese sind, wenig überraschend, in den Clustern 7 bzw. 13 zu finden. Weiters lässt sich bereits herauslesen, dass Homoskedastizität, also Varianzhomogenität, nicht gegeben ist. Was hierbei allerdings auch auffällt, ist, dass die subjektive Bewertung der sozialen Herkunft (siehe Kapitel 3.2.2) in den „oberen“ Clustern weit weniger streut, als in den „unteren“. Dies wird durch einen Levene-Test ($Levenestatistic = 26{,}41$ bei $df_1 = 14$ und $df_2 = 14513$) bestätigt.

Tabelle 11: Subjektive Einschätzung der sozialen Herkunft; Mittelwerte, Standardabweichung und Varianzen

Cluster	Mittelwert	Std.-abweichung	Varianz
1	7,20	1,63	2,67
2	7,78	1,35	1,82
3	6,95	1,67	2,79
4	7,55	1,46	2,15
5	7,10	1,60	2,57
6	7,01	1,68	2,83
7	**8,09**	**1,24**	**1,53**
8	7,18	1,69	2,85
9	6,63	1,77	3,15
10	6,63	1,79	3,22
11	6,65	1,85	3,43
12	6,57	1,80	3,24
13	**5,99**	**1,92**	**3,70**
14	6,45	1,79	3,20
15	6,48	1,83	3,34
Total	6,94	1,77	3,12

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Skala: 1=niedriege soziale Position der Eltern, 10=hohe soziale Position der Eltern.

Aufgrund der Heteroskedastizität werden homogene Gruppen in einem Post-Hoc-Test mittels Bonferroni-Test (LSD – least squared distance) ermittelt. Hierbei kommen folgende Subgruppen zustande.

Tabelle 12: Varianzähnliche Gruppen subjektiver Einschätzung der sozialen Herkunft

7	2	1	11	13
	4	8	10	
		5	9	
		6	12	
		3	15	
			14	

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Diese Gruppierungen spiegeln zu einem gewissen Grad die Ergebnisse der vorangegangenen Analysen wider, bzw. verstärken die Daten der subjektiven Schichteinschätzung die Eindrücke über die Charakteristika der Cluster, die in den vorangegangenen Kapiteln gewonnen wurden: Die Cluster 7 und 13 als Spitze und Ende der Verteilung, Cluster 2 und 4 knapp unterhalb der Spitze, aber oberhalb der

ersten von zwei Mittelschichten, wobei in den vorangegangenen Betrachtungen die Cluster 12 und 14 meist auch weiter abgeschlagen wirkten.

Geschlecht, Alter und Umgebung primärer Sozialisation

Die Cluster unterscheiden sich nach Alter und Geschlecht zum Teil sehr deutlich. Bei der Verteilung nach dem Geschlecht stellen sich jeweils vier Cluster als überwiegend weiblich bzw. männlich heraus. Die „weiblichen Cluster“ sind die Cluster 13, 15, 10 und 6, die „männlichen“ dagegen die Cluster 14, 7, 3 und 5. Dass Cluster 13 so deutlich weiblich besetzt ist mag überraschen, ist zugleich aber ein Indiz für patriarchale Strukturen im gesamten (Aus-)Bildungssektor bis hinauf in die Hochschulen. Der weibliche Überhang in Cluster 15 passt dagegen gut zu den zuvor entdeckten Tendenzen, dass in diesem Cluster die Mütter häufiger besser gebildet sind und „hochwertigeren“ Erwerbstätigkeiten nachgehen. Kombiniert stützen diese Ergebnisse die These, dass es zwischen Müttern und Töchtern und Vätern und Söhnen unterschiedliche Vererbungsmechanismen bezüglich Bildung und Status gibt. Interessant ist auf der anderen Seite der hohe Männeranteil in Cluster 7. Dieser Cluster, der am gegenüberliegenden Ende der Verteilung und damit dem „weiblichen Cluster“ 13 gegenüber steht, ist deutlich männlich. Der Cluster mit dem höchsten Männeranteil ist Cluster 14.

Tabelle 13: Gender-Verteilung in den Clustern

Cluster	Weiblich	Männlich	Total
1	53,3%	46,7%	100%
2	55,6%	44,4%	100%
3	50,1%	**49,9%**	100%
4	60,7%	39,3%	100%
5	51,1%	**48,9%**	100%
6	**61,9%**	38,1%	100%
7	46,5%	**53,5%**	100%
8	52,6%	47,4%	100%
9	60,8%	39,2%	100%
10	**64,7%**	35,3%	100%
11	60,0%	40,0%	100%
12	58,6%	41,4%	100%
13	**67,3%**	32,7%	100%
14	39,7%	**60,3%**	100%
15	**65,9%**	34,1%	100%
Total	56,1%	43,9%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Abweichungen von mehr als +5 Prozentpunkten sind fettgedruckt.

Viele der Clustervariablen sind altersabhängig: so steigt etwa der Anteil derer, die einen Auslandsaufenthalt absolviert haben mit der Studiendauer und damit mit dem Alter an. Umgekehrt können bei den Hindernissen für einen Auslandsaufenthalt gerade ältere Studierende eher Probleme bezüglich der Aufgabe von Erwerbstätigkeit und Wohnung sehen. Da das Subsample aber Studierende ab 30 Jahren von der Analyse ausschließt (siehe Kapitel 3.1) kann davon ausgegangen werden, dass derlei Verzerrungen keine größere Rolle spielen. Dies wird auch in untenstehender Tabelle 14 sichtbar: 95% der Studierenden sind zwischen 21 und 26,4 Jahren alt (Mittelwert +/ - eine Standardabweichung). Die beiden ältesten Cluster sind die Cluster 11 und 12 – ein Umstand, der zu einigen Lebenssituationsmerkmalen wie Wohnsituation und Finanzierungstyp passt. Selbiges gilt für die beiden jüngsten Cluster 5 und 6

Tabelle 14: Alter, Mittelwerte, Standardabweichung

Cluster	Mittelwert	Std.-abweichung	Varianz	Abweichung, z-transformiert
1	24,3	2,7	7,4	0,22
2	23,5	2,6	7,0	-0,09
3	23,1	2,5	6,1	-0,24
4	23,5	2,7	7,5	-0,09
5	**22,8**	2,3	5,4	**-0,35**
6	**22,6**	2,3	5,4	**-0,42**
7	22,8	2,4	5,5	-0,32
8	24,1	2,5	6,0	0,13
9	24,0	2,7	7,1	0,09
10	23,2	2,6	6,7	-0,19
11	**25,3**	2,7	7,1	**0,59**
12	**25,6**	2,6	6,8	**0,69**
13	24,2	2,8	7,9	0,17
14	23,9	2,7	7,2	0,09
15	24,1	2,7	7,1	0,13
Total	23,7	2,7	7,3	

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Abweichungen von mehr als 0,33 Standardabweichungen sind fettgedruckt.

Ein weiterer Segregationsaspekt liegt für Bourdieu und Passeron in der städtischen oder ländlichen Umgebung begründet, in der die Studierenden aufgewachsen sind. Die Autoren beziehen sich hierbei zwar vor allem auf den Gegensatz Paris vs. restliches Frankreich, gehen zu einem gewissen Grad aber auch auf Unterschiede der Sozialisation und der Rollenbilder in Stadt und Land ein (vgl. Bourdieu/ Passeron 2007: 112f.). Werden die Cluster auf das Merkmal der primären Sozialisation untersucht, ist die Konzentration der Eliten in den Städten klar zu sehen: in diesen drei Clustern beträgt der Anteil an städtisch sozialisierten Studierenden über 55% – gegenüber 41% in der Gesamtpopulation. Die Studierenden aus ländlichen Umgebungen finden sich dagegen vor allem in den Clustern 3, 14 und 10 – auch dieser Befund ist dahingehend interessant, als die Cluster 3 und 14 in Tabelle 13 als vorwiegend männliche ausgewiesen sind.

Tabelle 15: Umgebung primärer Sozialisation

	(Vor)städtische Umgebung	Ländliche Umgebung	Total
1	38%	62%	100%
2	**56%**	44%	100%
3	35%	**65%**	100%
4	**59%**	41%	100%
5	39%	61%	100%
6	37%	63%	100%
7	**60%**	40%	100%
8	38%	62%	100%
9	38%	62%	100%
10	37%	**63%**	100%
11	40%	60%	100%
12	41%	59%	100%
13	39%	61%	100%
14	35%	**65%**	100%
15	38%	62%	100%
Total	41%	59%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Abweichungen von mehr als +5 Prozentpunkten sind fettgedruckt.

4.3.1 Zusammenfassende Typisierung nach sozialer Herkunft

In der Zusammenschau soziodemografischer Merkmale bzw. in der Darstellung ihrer Zusammensetzung in den oder in der Verteilung über die Cluster liegt das Hauptanliegen dieser Arbeit. Und doch kann dies mittels der obenstehenden Tabellen nur fragmentarisch geleistet werden. Trotzdem sollen die zentralen Ergebnisse hier nochmals zusammengefasst werden.

Die drei Elitencluster halten, auf ihre soziale Herkunft untersucht, was sie in ihren Haltungen und Studierweisen versprochen haben. Der Cluster der „etablierten Eliten“ (7) hat zu 74% einen Vater mit Hochschulabschluss, knapp 90% haben zumindest Matura wie auch 80% der Mütter (66% mit postsekundärer Ausbildung, 45% mit Hochschulabschluss). Beim Berufsstatus der Eltern sind vor allem höhere Beamte und Angestellte mit Leitungsfunktion (19% bzw. 26%) sowie Freiberufler und Unternehmer mit Angestellten (11% und 14%) zu finden. Unter den Müttern überwiegen Beamtinnen (37%) sowie Freiberuflerinnen und Selbstständige (8% bzw. 11%). Weiters ist festzustellen, dass dieser Cluster überwiegend männlich besetzt ist, was der These vom Hochschulraum als einem patriarchal dominierten

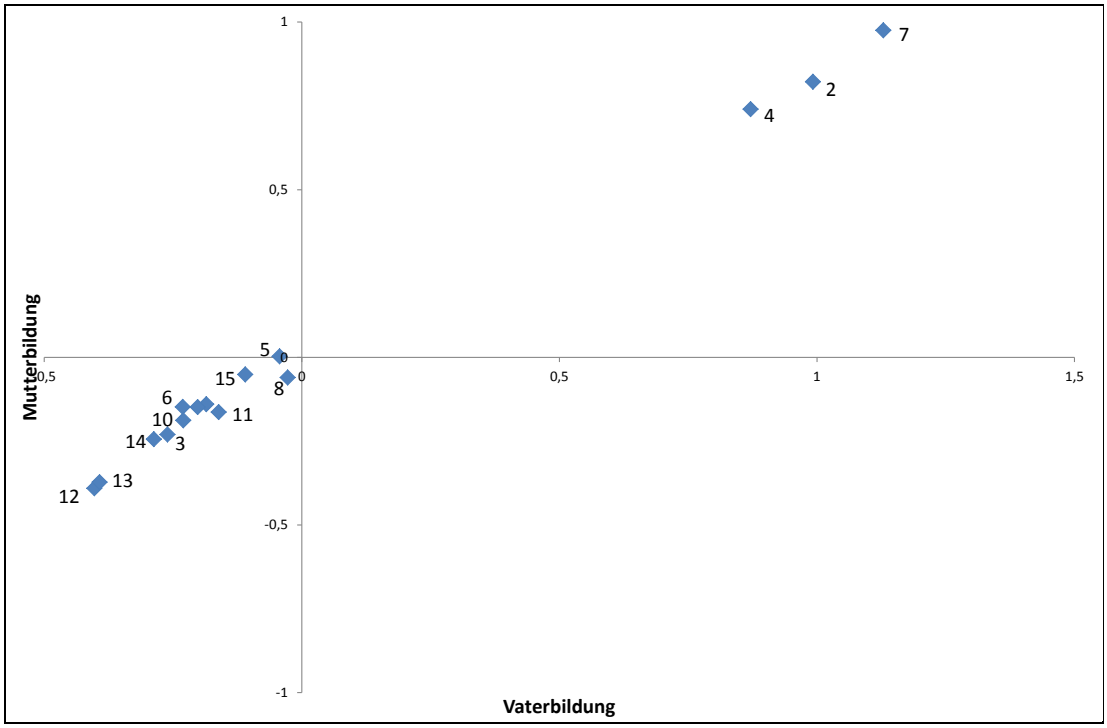
entgegenkommt (vgl. Engler 1993, 2006). Dieser Cluster ist im Durchschnitt eher jünger und in der Stadt aufgewachsen.
Letzteres gilt für alle drei Elitencluster. Dies kann auf zweierlei Arten interpretiert werden. Zum einen ist die Dichte an AkademikerInnen in Städten höher als auf dem Land. Zum anderen aber zeigt sich, da die Grundlage der Clusterung ja die studentische Praxis ist, ein gewisser Vorteil, den in der Stadt aufgewachsene Studierende gegenüber ihren KollegInnen vom Land haben, wenn es darum geht, sich in der akademischen Welt, die ja größtenteils in Städten (v.a. Wien: 52% der Studierenden) stattfindet, zurecht zu finden.
Die meisten Studierenden aus Elitenclustern mit ländlicher Herkunft finden sich, wie bereits angenommen, in Cluster 2, jenem der „funktionalen Elite“. Unter den Berufen der Eltern überwiegen bei den Vätern leitende Angestellte und niedrige Beamte (24% und 18%), doch auch höhere Beamte sind überdurchschnittlich oft vertreten (16%) sowie wiederum Freiberufler und Unternehmer (9% bzw. 13%). Unter den Müttern zeigt sich ein ähnliches Bild wie in Cluster 7: 37% Beamtinnen, 5% freiberuflich Tätige, 10% Selbstständige. Die Bildung der Mütter liegt aber bereits deutlich niedriger: zwar haben auch hier 75% mindestens Matura, der Anteil der Mütter mit postsekundärer Ausbildung liegt dagegen bei 24% mit nicht-tertiärem und 37% mit Hochschulabschluss. Ebenso bei den Vätern: Gegenüber knapp 3/4 der Väter aus Cluster 7 haben die Väter der funktionalen Eliten zu 2/3 akademische Abschlüsse, insgesamt 86% haben zumindest Matura.
In der Gruppe der „rutschenden Elite“ überwiegen unter den Vätern klar die Beamten mit knapp 32%, 8% sind Freiberufler, 22% Selbstständige. Allerdings ist mit 10% Selbstständiger ohne Angestellte dieser Wert klar der höchste über alle Elitencluster. Dies spricht für die These der Aufgestiegenen, die ihr kulturelles Kapital nicht im selben Maß in ökonomisches Kapital umsetzen können wie Etablierte. Die Bildungsabschlüsse sind ähnlich verteilt wie in Cluster 2, der Anteil der Akademiker liegt allerdings um 5%-Punkte niedriger (13% -Punkte niedriger als in Cluster 7). Unter den Müttern haben ebenso über 70% Matura, der Unterschied liegt wiederum am Hochschulabschluss, der mit 34% drei %-Punkte niedriger liegt als in Cluster 2 (10%-Punkte unter Cluster 7). Im Berufsstatus überwiegen wiederum die Beamtinnen (32%), überdurchschnittlich ist der Anteil der Freiberuflerinnen (5%) und auch hier liegt der Anteil Selbstständiger ohne Angestellten mit 6% über dem Durchschnitt.

Weitere interessante Ergebnisse sind in den Cluster 5, 8 und 15 zu finden sowie bei den Unterprivilegierten der Cluster 12 und 13.
Die ersten drei unterscheiden sich durch den Anschluss an die Bildungseliten. Liegt der Anteil der Akademiker in allen anderen Clustern deutlich unter dem Durchschnitt, da die Väter mit Hochschulabschluss so stark in den drei Eliten-Clustern konzentriert sind, liegt er in den Clustern 5, 8 und 15 nur knapp unter dem Durchschnitt und ist immerhin der zweithäufigste Abschluss, der unter den Vätern zu finden ist. Und auch bei den Müttern ist auffällig, dass vor allem die Abschlüsse von Akademien über dem Gesamtschnitt liegen. Bei den Berufen fällt in erster Linie Cluster 15 auf: die SelbstverwirklicherInnen haben den höchsten Anteil an Vätern und Müttern, die als Selbstständige ohne Angestellte arbeiten. Darüber hinaus ist dieser Cluster klar weiblich dominiert – während Cluster 5 eher männlich dominiert ist. Dies verbunden mit der Altersverteilung – Cluster 5 ist eher jünger – kann als Erklärung für die oben festgestellten Differenzen herangezogen werden.
Was nun die abgeschlagenen Cluster 12 und 13 betrifft ist vorerst festzustellen, dass Cluster 13 zu über 2/3 weiblich ist. Damit steht er dem männlichen, erfolgreichen Cluster 7 diametral entgegen. Diese Cluster 7 und 13 bilden auch den Hoch- wie Tiefpunkt der Verteilung der subjektiven Schichteinschätzung (8,1 in der etablierten Elite gegenüber 5,9 bei den Abgeschlagenen). Was die Bildung der Väter betrifft, finden sich in beiden unterprivilegierten Clustern (12, 13) fast 3/4 ohne Matura, bei den Müttern sind es sogar über 75%. Die Berufsstatus sind entsprechend: ein Fünftel der Väter in Cluster 13 ist Arbeiter, ein weiteres Fünftel niedrige Angestellte, die Mütter sind zu 14% Arbeiterinnen und zu 42% niedrige Angestellte. Im aufstiegsorientierten Cluster 12 liegt der Anteil der Arbeiterväter mit 17% etwas niedriger, dafür finden wir in diesem Cluster einen erhöhten Anteil an Landwirten. Bei den Müttern sind dagegen 12% Arbeiterinnen und 42% niedrige Angestellte, dazu kommen aber wieder die Landwirtinnen. Unter Umständen könnte dies ein Teil der Erklärung der Differenz zwischen diesen beiden Clustern sein. Ein anderer ist sicherlich, dass die Studierenden in Cluster 12 mit knapp 26 Jahren die ältesten sind.
Wie gesagt, kann das Zusammenführen von tabellarischen Auflistungen nur fragmentarisch Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit, also der sozialen Praxis, und der Herkunft erklären. Hierfür bedarf es komplexerer Modellierungen der Zusammenhänge.

4.4 Ausblick und Schluss

Eine erste Herangehensweise soll hier angedeutet werden. Dazu werden die Bildungsabschlüsse beider Elternteile in Bezug zueinander gesetzt und in einer weiteren Grafik um die subjektive Einschätzung der sozialen Herkunft ergänzt, um dadurch die Cluster in einem Koordinatensystem, welches den Raum sozialer Herkunft aufspannt, zu positionieren.
Die Bildung ist in den angegebenen Kategorien für eine Standardisierung ungeeignet, da sie nicht intervallskaliert ist. Gleichzeitig ist eine graphische Darstellung der Bildungsunterschiede mittels eines Streudiagramms aufschlussreich, um die Distanzen zwischen den ausgewiesenen Clustern zeigen zu können. Daher wurden die Bildungsabschlüsse in (Aus-)Bildungsjahre umgerechnet. Nachfolgende Abbildung 1 zeigt die z-standardisierten Abweichungen vom Gesamtmittelwert der Bildungsjahre. Hier wird noch einmal die Gruppe der drei Elite-Cluster 7, 2 und 4 klar sichtbar, aber auch die Distanz zwischen diesen. Zudem ist zu sehen, wie weit die Cluster 12 und 13 vom Gesamtschnitt entfernt sind. Mit den Cluster 14 und 3 wird die große Mitte eröffnet, die von den Clustern 15, 8 und 5 nächst zum Mittelwert beschlossen wird. Auch wenn die Datenlage eine solche Interpretation eigentlich nicht zulässt, ist hier klar ein starker linearer Zusammenhang zu erkennen. Bei Hinzufügen eine Trendlinie ergibt sich ein fast perfekter Zusammenhang mit $R^2 = 0{,}995$. Wir können also approximativ, auf Aggregatdatenebene, sagen, dass das Studierverhalten – genauer: die Zugehörigkeit zu einem Cluster sozialer Praxis – zu quasi 100% vom Bildungsstand der Eltern, und zwar *beider Elternteile* abhängt. Darin sehen wir eine klare Bestätigung von Bourdieus Theorie des Kulturkapitals.

Abbildung 1: Scatterplot, Cluster nach z-transformierten Bildungsjahren



Die Cluster 9 und 1 liegen zwischen den Clustern 6 und 11.
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

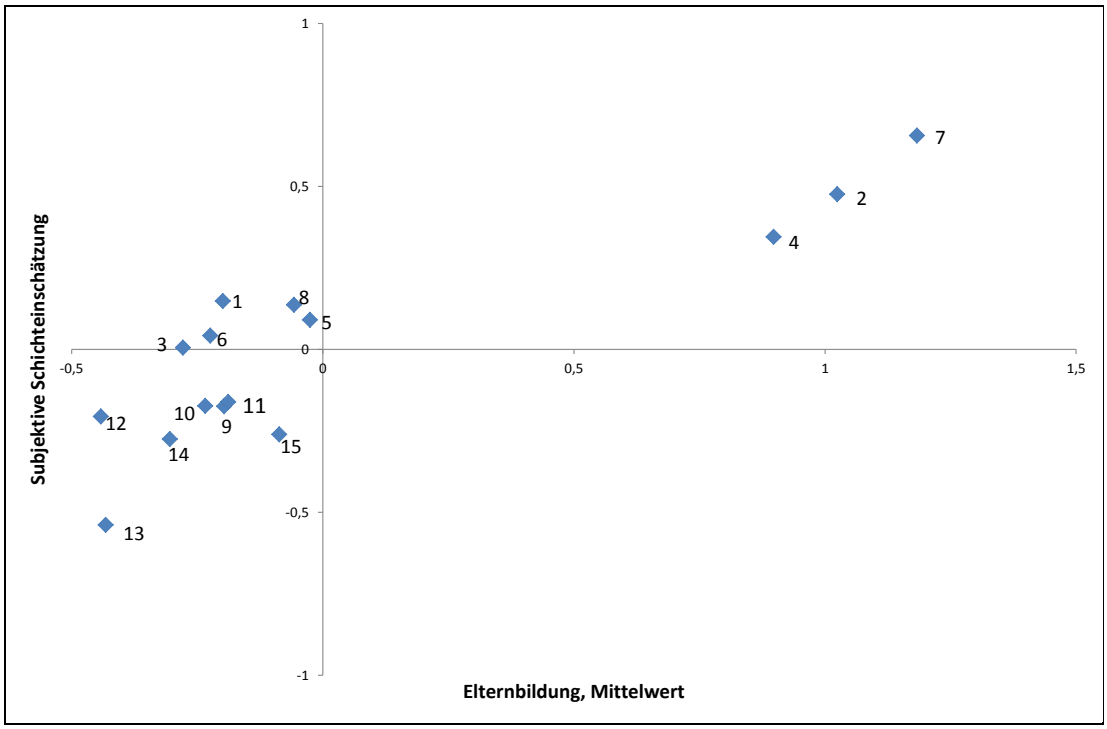
Wenn wir nun die Erklärungskraft der Elternvariablen auf die Clusterzugehörigkeit auf Individualebene mittels einer multinomialen Regression bestimmen wollen, erhalten wir für ein Modell, in welchem der Schichtindex der Studierenden-Sozialerhebung als erklärende Variable eingeführt wird ein höchstsignifikantes Modell mit Pseude-R^2 von 17,9% (Cox und Snell, Nagelkerke). Nehmen wir statt der Schicht nur den höheren Bildungsabschluss eines Elternteils ins Modell auf, so erhöht sich der Wert auf 22,0% bzw. 22,1%. Gehen wir von dieser Bestimmung der Bildungsherkunft durch nur einen Elternteil ab und nehmen die Bildungsabschlüsse beider Eltern ins Modell auf, erhöht sich die Erklärungskraft des Modells auf 24,5% bzw. 24,6%. Ergänzen wir dazu die subjektive Schichteinschätzung, erhalten wir insgesamt 26,9% bzw. 27,1% erklärte Varianz.

Setzen wir die Bildung der Eltern auch grafisch in Beziehung zur subjektiven Schichteinschätzung, werden die Unterschiede zwischen den Clustern noch deutlicher. So ist in Abbildung 2 zum einen ersichtlich, dass der Mittelwert der elterlichen Bildung die in obiger Abbildung 1 dargestellte Distanz der drei Eliten-Cluster zur Mitte und weiter zu den abgehängten Clustern noch stärker zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig ist aber zu sehen, wie die auf der y-Achse

aufgetragene subjektive Schichteinschätzung das Feld auseinanderreißt. Das gilt für die Eliten, aber vor allem für die Cluster am unteren Ende der Skala.
Wenn wir die beiden Grafiken betrachten, fällt auf, dass in Abbildung 1 die Gruppen 12 und 13 sowie 14 und 3 nahe beieinander liegen und gemeinsam das Ende der Verteilung darstellen. Betrachten wir dagegen Abbildung 2, so liegt Cluster 13 weit abgeschlagen. Diese Gruppe kommt, wie weiter oben beschrieben, in allen Studienrichtungen vor und in keiner gehäuft, wie Cluster 12 ist er überdurchschnittlich oft durch Studienbeihilfen finanziert und nicht durch die Eltern. Aber die Studierenden in Cluster 13 sehen sich, ganz im Gegensatz zu Cluster 12, mit allen erdenklichen Problemen im Studium konfrontiert, von studienbezogen bis privat, und sind mit ihrem Studieraufwand unzufrieden. In Cluster 13 sind zu mehr als 2/3 Studentinnen (Gesamtdurchschnitt sind 56%). Wir können das dahingehend interpretieren, dass Studierende aus bildungsfernen Schichten, wenn sie Frauen sind, diese Bildungsferne in einem männlich dominierten System, wie es das Hochschulwesen nach wie vor ist, stärker zu spüren bekommen als ihre männlichen Kollegen, die aus ähnlich bildungsfernen Schichten stammen. Der Cluster mit dem zweithöchsten Frauenanteil ist Cluster 15, in Grafik 1 relativ nahe am Mittelwert und bei Cluster 8.
Zwischen den Clustern 14 und 3 dagegen lassen sich deutlich die unterschiedlichen Hochschulsektoren ablesen bzw. ist erkennbar wie in den unterschiedlichen Systemen soziale Herkunft sichtbar oder relevant wird. Studierende in Cluster 3 sind doppelt so häufig in Fachhochschulstudien eingeschrieben wie jene von Cluster 14. Während erstere die Hochschule als Aufstiegsvehikel wahrnehmen, für das die soziale Herkunft keine oder wenig Rolle spielt, erleben letztere, bei ganz ähnlicher „Bildungsferne“, diese auch an der Universität.
Am anderen Ende der Skala finden sich mit den Clustern 7, 4 und 2 andererseits drei unterschiedliche „Elitencluster“. Der Spitzencluster 7 ist zu 54% männlich – gegenüber 44% in der Gesamtpopulation. Diese Studierenden studieren Wirtschaft, Medizin und Rechtswissenschaften, werden von ihren Eltern finanziert und bewegen sich sicher durch jede Unwegsamkeit der Studienzeit. Cluster 2 sind vor allem angehende MedizinerInnen. Cluster 4 dagegen fällt vor allem bei der Betrachtung der subjektiven Schicht schon etwas zurück. Diese Gruppe zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie noch am ehesten an einer akademischen Karriere interessiert

ist, gleichzeitig aber mit verschiedenen Hindernissen im Studium zu kämpfen hat, was auf einen wenig ausgeprägten akademischen Habitus hinweist.

Abbildung 2: Scatterplot, Cluster nach z-transformierten Bildungsjahren und subjektiver Schicht der Eltern



Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Abschließend soll noch ein Versuch unternommen werden, die gefundene Clusterlösung mit dem herkömmlichen Schichtindex zu vergleichen. Hierzu wurden die 15 Cluster anhand des mittleren Bildungshintergrunds von Mutter und Vater sowie der mittleren Bewertung der sozialen Herkunft zu fünf Gruppen zusammengefügt und anhand ihrer Eigenschaften benannt. Es ist zu sehen, dass die Differenzierung am unteren Ende der Verteilung der Cluster so stark ist, dass die beiden Cluster 13 und 12 je eine eigene Gruppe bilden. Auf sie folgen zwei Mitten in denen jeweils fünf Cluster zusammengefasst werden, sowie eine Spitzengruppe mit den drei Clustern mit dem mit Abstand höchsten kulturellen Kapital. Es zeigt sich also, dass die Unterschiede in der Spitzengruppe im Vergleich zur Differenzierung unter den sozial niedriger stehenden zumindest statistisch nicht so stark wiegen. Setzen wir die untenstehende Tabelle in Beziehung zur obigen Grafik, ist abermals festzuhalten, wie weit die Spitzengruppe, von der „oberen Mitte“ entfernt ist.

Tabelle 16: Clusterbasierter Schichtindex, kategorisiert nach Elternbildung und subjektiver Schichteinschätzung

	%	Clusternummer
Abgeschlagene	6,6	13
Aufsteigende	6,1	12
Untere Mitte	32,5	9,10,11,14,15
Obere Mitte	37,3	1,3,5,6,8
Reproduzierende	17,4	2,4,7
Total	100	

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Gegenüber dieser auf der sozialen Praxis beruhenden Schichtung ist in der Gesamtspalte von Tabelle 17 die Verteilung derselben Studierenden gemäß dem Schichtindex der Sozialerhebung ausgewiesen.

Die ähnliche Verteilung ist zwar überzufällig, doch soll dies nicht darüber hinweg täuschen, dass die neu vorgeschlagene Schichtung zum Teil quer zu den Schichtgrenzen der herkömmlichen läuft, wie in Tabelle 17 zu sehen ist. So sind zwar 51% der Studierenden aus der Schicht der „Reproduzierenden“ laut Schichtindex aus hoher Schicht. Gleichzeitig ist aber fast ein Viertel der Studierenden aus hoher Schicht von der unteren Mitte abwärts zu finden. Wir können dies eben als ein Indiz für eine nicht oder unvollständig erfolgte Statusweitergabe interpretieren im Sinne der schwierigeren Vererbbarkeit, die Fuchs und Sixt (2007a) beschrieben. Auf der anderen Seite besteht die Gruppe der „abgeschlagenen“ Studierenden zu fast zwei Dritteln aus mittlerer und gehobener Herkunftsschicht, was wir in der gleichen Weise interpretieren. Und: die Mittelschichten differenzieren sich auseinander, sie sind in allen Clustern, außer dem höchsten, mit jeweils 60-70% vertreten, was wir dahingehend interpretieren, dass diese Gruppen nach oben wie nach unten erodieren.

Tabelle 17: Verteilung der Studierenden nach „objektiver“ und clusterbasierter Zuordnung

	Abgeschlagene	Aufsteigende	Untere Mitte	Obere Mitte	Reproduzierende	Gesamt
Niedrige Schicht	28,3%	24,1%	19,7%	16,7%	2,5%	16,4%
Mittlere Schicht	37,8%	42,4%	35,0%	33,7%	8,9%	30,6%
Gehobene Schicht	27,3%	26,0%	34,6%	36,7%	37,7%	34,9%
Hohe Schicht	6,6%	7,6%	10,6%	12,9%	50,9%	18,0%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Insgesamt kann die vorliegende Arbeit nur ein erster Schritt in die Richtung einer Neukonzeption von sozialer Herkunft sein. Auf sie aufbauende Überlegungen und Forschungsprogramme müssen die Ergebnisse zunächst mit ähnlichen Daten reproduzieren und danach mittels qualitativer Befragungen weitere Ebenen sozialer Praxis, die in die vorliegende Analyse nicht einfließen konnten, für eine quantitative Bestimmung der sozialen Herkunft nutzbar machen. Am Ende eines solchen Projektes könnte aber eine Gewichtung von Variablen sozialer Herkunft stehen, die einer für die praktische Forschung nutzbaren Skala zugrunde liegen könnte und darüber hinaus einen echten Beitrag für die Theorie sozialer Herkunft unter Studierenden leisten würde.

Epilog

> *Man muß der Praxis eine Logik zuerkennen, die anders ist, als die Logik der Logik, damit man der Praxis nicht mehr Logik abverlangt, als sie zu bieten hat. Sonst wäre man dazu verdammt, entweder mangelnde Schlüssigkeit von ihr zu verlangen oder ihr eine erzwungene Schlüssigkeit überzustülpen.*
> *Bourdieu 1987: 157*

Wenn wir als SoziologInnen Sozialstruktur beschreiben, müssen wir uns laufend die Frage nach der Legitimität der von uns verwendeten oder gebildeten Kategorien stellen. Wir können uns dazu hinter statistischen Instrumenten verschanzen und auch die vorliegende Arbeit kann als empirizistisch kritisiert werden. Doch zum Zweck einer empirischen Kritik an einer „Feldherrnhügel"-Theorie sozialer Herkunft müssen wir SoziologInnen von selbigem hinabsteigen und das unmittelbar Fassbare zu fassen versuchen, indem wir mit höchstmöglicher Präzision die passenden Methoden zum Erfassen der sozialen Realität einsetzen, und uns nicht auf eine „scholastische Vernunft" zurückziehen, der wir unsere Empirie anpassen. Denn es ist eben diese scholastische Vernunft, die Türme aus Elfenbein errichtet – und dort hat die Soziologie nichts verloren.

Dagegen habe ich mit der vorliegenden Arbeit versucht die Perspektive zu wechseln und dabei u.a. latente, von sozialer Herkunft (mit)bedingte Strukturen aufzuzeigen, die von AkteurInnen der Hochschulpolitik angegriffen werden sollten. Bei rund 300.000 Studierenden in Österreich sind 18.000 „Abgeschlagene" (Cluster 13) eine nicht zu vernachlässigende Gruppe, die Gefahr läuft, auf der Strecke zu bleiben.

An diesem Beispiel lässt sich aber ein Befund festmachen der über diese Arbeit hinausgeht. Es wurde weiter oben dargelegt, dass diese Gruppe, wie alle anderen auch, vom Hochschulsystem produziert wird, dass der Grund für ihre Verfasstheit in ihrem spezifischen Erleben von Hochschule liegt. Es ist das Hochschulsystem, das aus der Kombination von Bildungsferne und Weiblichkeit die soziale Benachteiligung spürbar macht.

Im Zuge der Arbeit am vorliegenden Text habe ich zwangsläufig viel über meine eigene soziale Herkunft, genauer gesagt über den sozialen Status meiner Eltern, nachgedacht. Und wenn es auch etwas verwegen sein mag und die Datenlage in den wenigsten Fällen eine solche Herangehensweise zulässt, so eröffnen sich durch die Frage nach der sozialen Herkunft der Kinder doch auch Probleme und Perspektiven für die Erfassung der Sozialstruktur der Eltern. Die vieldiskutierte

„Mittelschicht“ etwa ist in unserer Analyse so heterogen, dass ihre Begrifflichkeit an sich fragwürdig erscheint. Gleichzeitig besteht die Gruppe der Abgeschlagenen zu einem Drittel aus Studierenden, deren Eltern als gehobene oder hohe Schicht bezeichnet werden. Oder anders betrachtet, ein Viertel der Studierenden aus objektiv hoher Schicht ist, entsprechend der Cluster, also ihrer sozialen Praxis nach, unterhalb der Mitte anzutreffen. Wieso klappt der Statuserhalt für diese Studierenden nicht?

Eine Sozialstrukturanalyse die das, die Sozialstruktur bildende System nicht angreift, also die Mechanismen von Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit nicht zum integralen Bestandteil ihrer Analyse macht, entfernt sich letztlich von ihrem Gegenstand, den konkreten Menschen. Um dem entgegen zu wirken bedarf es eines Forschungsprozesses, der die eigene Position mitreflektiert, den/ die ForscherIn als Teil des Untersuchungsgegenstands sieht und ForscherInnen, die sich auch von ihren z.T. kontraintuitiven Ergebnissen überraschen lassen: Ich selbst, Laufnummer 23477 im Datensatz der Studierenden-Sozialerhebung 2009, lande am Ende meiner Analysen in Cluster 4 der 15-Clusterlösung und damit letztlich in der Schicht der „Reproduzierenden“.

Methoden

Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren zur Komplexitätsreduktion von Variablenbatterien oder einer Gruppe von unzusammenhängenden Variablen. Das erlaubt Rückschlüsse auf eine latente Struktur im Antwortverhalten auf verschiedene Fragen und in der Folge auf einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Variablen bzw. Fragen. Dadurch können mehrere Variablen auf einer statistischen Grundlage zu Indizes zusammengefasst werden.
Für die Bildung der Indizes wurden Hauptachsenanalysen durchgeführt. Extraktionskriterium für die Faktoren war das Kaiser-Kriterium, es wurden also alle Faktoren mit einem Eigenwert größer 1 extrahiert. Nach der ersten Anwendung des Verfahrens wurden Variablen mit einem KMO-MSA-Wert unter 0.6 von der weiteren Faktorenanalyse ausgeschlossen. Nach der Extraktion der Faktoren im zweiten Schritt wurden mittels Varimax-Rotation die Faktorenlösungen verstärkt bzw. die Faktoren klarer von einander getrennt.
Die Kommunalitäten der rotierten Faktormatrizen sind den untenstehenden Tabellen zu entnehmen.

Tabelle 18: Studienmotive: Rotierte Faktormatrix, Kommunalitäten

	1	2	3	4
um gute Einkommensmöglichkeiten nach dem Abschluss zu haben.	**,905**	,000	,031	,062
um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben.	**,681**	,066	,011	,056
um ein höheres Ansehen zu erreichen.	**,502**	,108	,158	,090
weil viele meiner Freund/ e/ innen auch studieren (wollten).	,157	**,560**	,255	,093
weil ich als Student/ in so leben kann, wie ich will.	,044	**,547**	,141	-,026
weil ich es mal ausprobieren wollte.	-,027	**,510**	-,025	,266
weil es in meiner Familie üblich ist zu studieren.	,100	,165	**,737**	-,027

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 19: Hindernisse für Auslandsaufenthalt: Rotierte Faktormatrix, Kommunalitäten

	1	2	3	4	5
Begrenzter Zugang zu den Mobilitätsprogrammen in Österreich	**,736**	,131	,195	,097	,044
Begrenzte Aufnahme von ausländischen Studierenden an der Gastinstitution	**,702**	,094	,164	,067	,039
Schwierigkeiten mit Einreisebestimmungen des gewünschten Gastlandes (z.B. Visa, Aufenthaltsgenehmigungen, etc.)	**,511**	,073	,092	,090	,143
Befürchtete Schwierigkeiten bei der Anrechnung der im Ausland erbrachten Studienleistungen	,288	**,578**	,206	,125	,044
Unpassende Struktur meines Studiums (z.B. enger Studienplan, Doppelstudium)	,211	**,569**	,115	,125	,118
Befürchteter Zeitverlust für das Studium in Österreich	,066	**,755**	,066	,191	,067
Geringer Nutzen für das Studium in Österreich	,039	**,604**	,047	,105	,196
Unzureichende Informationen über Fördermöglichkeiten	,304	,131	**,781**	,161	,093
Unzureichende Information über Studienmöglichkeiten im Ausland	,279	,159	**,758**	,026	,197
Finanzierung des Auslandsaufenthalts	,186	,263	,263	**,628**	-,035
Aufgabe/ Beibehalten der Wohnung in Österreich	,024	,096	,030	**,579**	,217

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 20: Employability-Strategien: Rotierte Faktormatrix, Kommunalitäten

	1	2	3	4	5
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	**,710**	,088	,081	,057	,109
Publizieren, Vorträge halten	**,637**	,095	,046	,000	,039
Auslandsaufenthalt/ -semester	,140	**,697**	,206	,106	,078
Gute Englischkenntnisse	,091	,429	**,713**	-,009	,108
Soziale Kompetenzen (z.B. Teamarbeit, Zeit-, Projektmanagement, Gesprächsführung, Moderation)	,010	-,012	,180	**,630**	-,086
Kurze Studiendauer	-,007	,023	,086	,042	**,759**

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 21: Schwierigkeiten im Studium: Rotierte Faktormatrix, Kommunalitäten

	1	2	3
Lange Wartezeit auf Zeugnisse/ Noten	**,718**	,087	-,048
Lange Wartezeit bei der Anrechnung von Studienleistungen	**,696**	,103	-,019
Lange Wartezeit auf Prüfungen/ Ersatztermine	**,642**	,070	,183
Unzureichende Informationen über Studium und Studienorganisation	**,580**	,063	,242
Zu selten angebotene Pflichtlehrveranstaltungen	**,565**	,029	,151
Veränderte Anforderungen aufgrund eines neuen Studienplans	**,508**	,057	,144
Stressbedingte gesundheitliche Beschwerden (z.B. Magenschmerzen, Kopfschmerzen, Schlafstörungen)	,135	**,712**	,123
Psychische Probleme, Ängste	,059	**,720**	,266
Schwierigkeiten, mir das Studium selbst zu organisieren	,155	,157	**,566**
Fehlende Studienmotivation	,099	,137	**,570**
Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten	,014	,347	**,592**

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Aus den Faktoren, auf die Variablen mit Kommunalitäten größer 0,5 luden(in obigen Tabellen fettgedruckt), wurden in der Folge gewichtete Summenindizes gebildet. So wurden etwa bei den Studienmotiven nur drei Faktoren als Indizes in der weiteren Analyse berücksichtigt, der vierte Faktor dagegen wegen zu schwacher Ladungen verworfen. Dabei wurden die Anteile der jeweiligen Variable an der Varianzerklärung eines Faktors errechnet und die jeweilige Variable mit diesem Wert multipliziert. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass es die unterschiedlichen Stärken einzelner Variablen innerhalb eines Faktors berücksichtigen kann, während in einem ungewichteten Index jede Variable mit der gleichen Erklärungskraft in den Index einfließt.

Tabelle 22: Rechenbeispiel gewichtetet additiver Index; Studienmotivfaktor „Einkommen und Prestige“

	Faktorladung		Itemgewicht
um gute Einkommens-möglichkeiten nach dem Abschluss zu haben.	,905	$0{,}905/(0{,}905+0{,}681+0{,}502)=$	$0{,}433$
um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben.	,681	$0{,}681/(0{,}905+0{,}681+0{,}502)=$	$0{,}326$
um ein höheres Ansehen zu erreichen.	,502	$0{,}502/(0{,}905+0{,}681+0{,}502)=$	$0{,}240$
		$\sum=$	1

Clusteranalyse

Mathematische Grundlage[12]

Der K-Means-Algorithmus zielt darauf ab, bei einer vorgegebenen Anzahl an Clustern die Fälle entsprechend der Variablen so zusammenzuführen, dass die Streuungsquadratsumme innerhalb der Cluster minimiert wird, also

$$SQ_{in}(K) = \sum_{k} \sum_{g \in k} \sum_{j} (x_{gj} - \overline{x}_{kj})^2 \rightarrow min$$

wobei g das jeweilige Objekt, k das Clusterzentrum und j die Variablen bezeichnet. Der Term

$$\sum_{j} (x_{gj} - \overline{x}_{kj})^2$$

ist auch als quadrierte euklidische Distanz $d_{g,k}^2$ zu lesen, weshalb die Minimierungsaufgabe mit

$$SQ_{in}(K) = \sum_{k} \sum_{g \in k} d_{g,k}^2 \rightarrow min$$

beschrieben werden kann.

Soweit geht das Verfahren ähnlich dem Ward-Verfahren vor. Allerdings werden bei K-Means, wie bereits erwähnt, die Fälle nicht einmalig zugeordnet, sondern in mehreren Iterationen den nach jeder Iteration neu berechneten Clusterzentren erneut zugewiesen. In einem ersten Schritt werden die Fälle dem jeweiligen Cluster zugeordnet, zu dessen Zentrum die quadrierte euklidische Distanz minimal ist:

$$g \in k \Leftrightarrow k = \min_{k^*=1,2,\ldots,K} (d_{g,k^*}^2)$$

Nach der Zuordnung aller Objekte zu einem Cluster, werden die Clusterzentren neu berechnet:

$$\overline{x}_{kj} = \sum_{g \in k} x_{gj} / n_{kj}$$

wobei n_{kj} die Zahl der Objekte des Clusters k mit gültigen Angaben in der Variable j ist. Danach wird dieser Vorgang wiederholt und somit die Streuungsquadratsumme innerhalb der Cluster minimiert

$$SQ_{in}(K) = \sum_{k} \sum_{g \in k} d_{g,k}^2 = \sum_{g} \min_{k^*=1,2,\ldots,K} (d_{g,k^*}^2)$$

---

[12] Alle Formeln im Kapitel Mathematische Grundlage folgen in der Notation den Ausführungen von Bacher 2002. 308f.

Recodierungen

Dummy-Variablen wurden nicht 0/1 sondern mit -0.5/+0.5 codiert. Dies ist notwendig, da der K-Means-Algorithmus mit der quadrierten euklidischen Distanz rechnet. Hierbei würden zwei Fälle, von denen einer in der Variable A der andere in der Variable B (wobei A und B zwei Ausprägungen einer nominalen Variable sind) mit 1 codiert ist, einen Absolutabstand von 2 zueinander haben – die Distanz würde überschätzt werden. Durch die Codierung mit +/-0.5 wird dieser Effekt vermieden. Das K-Means-Verfahren ist zwar relativ robust gegenüber Ausreißern, die Spannweite und Varianz einzelner Variablen können die Clusterung allerdings verzerren. Daher wurden kontinuierliche Variablen bzw. Variablen die als kontinuierlich behandelt werden können, wie Skalenvariablen, z-standardisiert mit:

$$z_{gi} = \frac{x_{gi} - \overline{x}_i}{s_i} \quad \text{bzw.} \quad z_{gi} = \frac{x_{gi} - \mu_i}{\sigma_i}$$

Hierbei wurde mit dem theoretischen Skalenmittelwert gearbeitet. Dieses Vorgehen ist beim Vorliegen einer definierten Ober- und Untergrenze bei einer als kontinuierlich zu behandelnden Variable möglich, und erlaubt, im Gegensatz zu einer empirischen Transformation, die Vergleichbarkeit zwischen den standardisierten Variablen. Dies ist gerade bei auf Faktoranalysen basierenden Summenindizes, die etwa Studienmotive darstellen, wichtig, da sie der Charakterisierung der Cluster dienen.

Praktische Umsetzung und Bestimmung der Clusterzahl

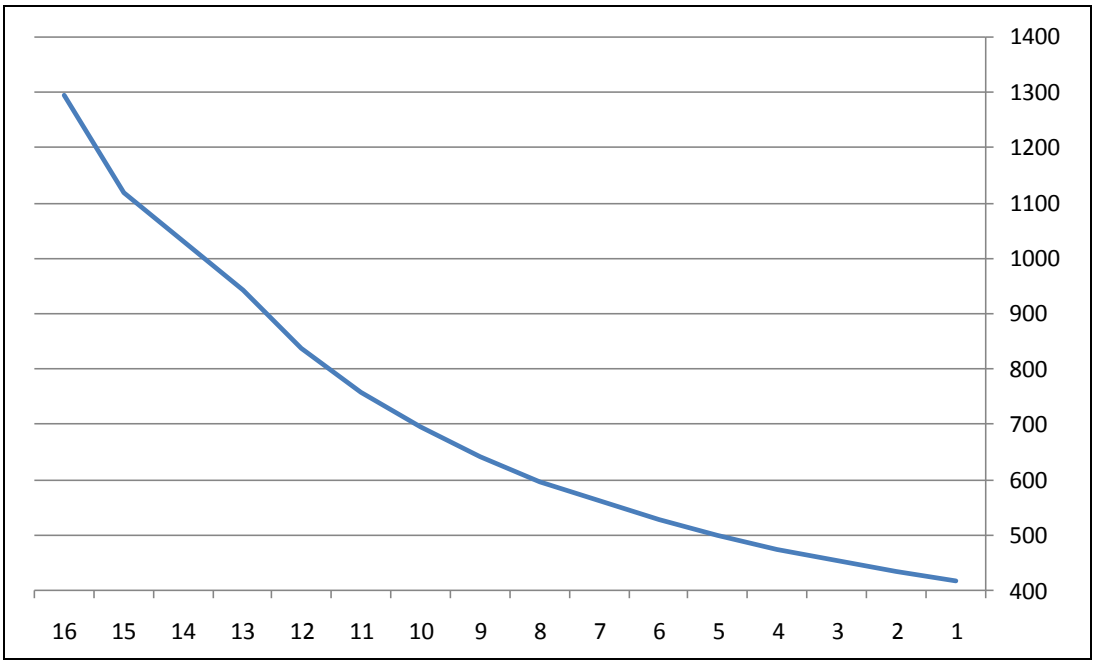
Während die vorangegangenen Arbeitsschritte mit dem Statistikprogramm SPSS Statistics 18/19 (SPSS) durchgeführt wurden (Variablenaufbereitung und Faktorenanalyse), wurde die Clusteranalyse mit Stata 11 durchgeführt, da SPSS keine entsprechenden Lösungen für nicht-hierarchische Clusteranalysen anbietet, die zudem auf einen Datensatz dieser Größe angewendet werden kann. SPSS erlaubt nur die Anwendung des modifizierten K-Means-Algorithmus als „Quick-Clustering“ bei einer für den Datensatz zu geringen Anzahl an Iterationen. Stata dagegen beginnt bei 10000 Iterationen, was für die Güte der Clusteranalyse spricht. Ein weiterer Grund für die Verwendung von Stata ist die bessere Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse. So wurde mit der K-Random-Methode gearbeitet, wobei durch das Setzen des initialen Zufallswerts die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse garantiert wurde. Diese Möglichkeit erlaubt spätere Güteprüfungen durch Variieren des jeweiligen Startwerts.

Zur Ermittlung der optimalen Clusterlösung wurde u.a. der pseudo-F Wert von Calinski/ Harabasz (1974, nach Backhaus et al. 2008: 432) herangezogen. Dieser ist definiert als

$$CH(K) = \frac{SQ_{in}(K)}{SQ_{zw}(K)} \frac{n-K}{K-1}$$

und wird von Stata als Orientierungshilfe für die Bestimmung der Clusterzahl ausgegeben. Im Regelfall wird jene Clusterlösung gewählt, an der der pseudo-F Wert ein Maximum erreicht (vgl. ibid.). Da dieser Werts allerdings bei der gegebenen Größe des Datensatzes (n=22064) nicht auf die übliche Weise interpretiert werden kann, da er mit der Fallzahl stetig zunimmt, wurden für die Clusterlösungen 17 bis 2 die F-Werte aufgetragen und auf radikale Veränderungen bzw. auf ein „Knie“ untersucht (Vgl. Hinde et al. 2007: 25f).

Abbildung 3: Screeplot pseudo-F Wert (CH)



Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Dieser erste Zugang legt bereits die 15 Clusterlösung nahe. Zur Absicherung dieser Clusterlösung wurden mehrere Maßzahlen berechnet, die in Tabelle 23 dargestellt sind. Hierbei wurde nach Bacher (2002: 316f) vorgegangen. Dazu wurden neben dem Anteil der erklärten Streuung

$$ETA_K^2 = 1 - \frac{SQ_{in}(K)}{SQ_{ges}}$$

und einem Maß zur Messung der prozentuellen Verbesserung der Erklärungskraft (PRE_K^2) einer Clusterlösung im Vergleich zur vorangegangenen,

$$PRE_K^2 = 1 - \frac{SQ_{in}(K)}{SQ_{in}(K-1)}$$

eine, an die Varianzanalyse angelehnte, maximale F-Statistik berechnet:

$$F - MAX_K = \frac{SQ_{zw}(K)/K-1}{SQ_{in}(K)/n-K} = \frac{(SQ_{ges} - SQ_{in}(K))/K-1}{SQ_{in}(K)/n-K}$$

Dieser $F - MAX_K$-Wert hat gegenüber ETA_K^2und PRE_K^2 den Vorteil, dass er dem Umstand Rechnung trägt, dass mit steigender Anzahl der Cluster die innere Streuungsquadratsumme zufällig abnehmen kann. Allerdings ist dieser Wert nicht F-verteilt, weshalb keine Signifikanztests zur Bestimmung der Güte einer Clusterlösung gegenüber einer anderen möglich sind. Dazu wurde ein F-Wert nach Beale berechnet, der wie folgt definiert ist:

$$F - WERT_{K_1,K_2}(Beale) = \left(\frac{SQ_{in}(K_1) - SQ_{in}(K_2)}{SQ_{in}(K_2)}\right) \Big/ \left(\frac{n-K_1}{n-K_2} \cdot \left(\frac{K_2}{K_1}\right)^{2/m} - 1\right)$$

Wobei n die Anzahl der Fälle und m die Zahl der in der Clusterung verwendeten Variablen ist. Dieser Wert kann auf Signifikanz überprüft werden, mit $m \cdot (K_2 - K_1)$ und $m \cdot (n - K_2)$ Freiheitsgraden. Auch dieser Wert ist in Tabelle 23 ausgewiesen. Zum besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen Clusterzahl und den ausgewiesenen Maßzahlen sind zusätzlich zu den Werten für die 17 Cluster die Werte einer 34 Clusterlösung ausgewiesen. Hierbei zeigt sich zum einen, dass die Streuungsquadratsumme zwar weiter abnimmt, die erklärte Streuung aber bei einer Verdoppelung der Clusterzahl um nur 5 Prozentpunkte steigt. Auch der hohe Wert für die prozentuelle Verbesserung der Erklärungskraft PRE_K^2 ist der oben geäußerten Tatsache geschuldet, dass die Streuung mit erhöhter Clusterzahl abnehmen kann. Daher wird für die Bestimmung der Clusterzahl in erster Linie der F-Wert nach Beale sowie der pseudo-F-Wert nach Calinski und Harabasz herangezogen. Hierbei erweisen sich drei Clusterlösungen auf einem Signifikanzniveau von $p = 0{,}05$ als signifikant bei $df_1 = 23$ und $df_2 \gg 337000$ Freiheitsgraden:

Tabelle 23: Maßzahlen zur Bestimmung der Clusterzahl

K	$SQ_{in}(K)$	ETA_K^2	PRE_K^2	$F-MAX_K$	$F-WERT_{K_1,K_2}(Beale)$
1	162890,52	0,00			
2	151583,69	6,9%	6,9%	1094,28	1,20
3	144103,66	11,5%	4,9%	956,22	1,44
4	137993,95	15,3%	4,2%	882,14	**1,74**
5	133672,83	17,9%	3,1%	801,48	**1,64**
6	130934,79	19,6%	2,0%	715,89	1,30
7	128829,14	20,9%	1,6%	646,23	1,21
8	126829,85	22,1%	1,6%	595,63	1,34
9	125224,02	23,1%	1,3%	551,33	1,24
10	123860,54	24,0%	1,1%	513,36	1,19
11	122524,44	24,8%	1,1%	483,02	1,30
12	121616,89	25,3%	0,7%	452,30	0,97
13	120578,78	26,0%	0,9%	428,67	1,22
14	119719,02	26,5%	0,7%	406,61	1,10
15	118592,18	27,2%	0,9%	391,07	**1,56**
16	117815,29	27,7%	0,7%	373,83	1,16
17	117074,50	28,1%	0,6%	358,45	1,18
34	108971,72	33,1%	6,9%	219,48	1,17

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Fettgedruckte Werte stellen eine signifikante ($p = 0{,}05$) Verbesserung der Varianzerklärung durch die höhere Clusterzahl gegenüber der vorangegangenen dar.

In Tabelle 24 ist ersichtlich, dass eine signifikante Verbesserung der Clusterlösung zuerst nur in den untersten Bereichen sichtbar wird. Die deutlichste Verbesserung bringen demnach die 4- gegenüber der 3-Clusterlösung sowie die 5- gegenüber der 4-Clusterlösung. Allerdings ist auch die 15-Clusterlösung signifikant (auf 5%iger Fehlerwahrscheinlichkeit) besser als die vorangegangenen. Und: die 15-Clusterlösung ist auf 0,05%igem Fehlerniveau signifikant besser als die 5-Clusterlösung. Darüber hinaus waren inhaltliche Überlegungen ausschlaggebend für die Wahl der 15 Cluster.

Tabelle 24: Veränderungen in den Beale'schen F-Werten

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1																
2	1,20															
3	1,30	1,44														
4	1,41	1,58	**1,74**													
5	1,45	1,61	1,71	**1,64**												
6	1,44	1,57	1,61	1,50	1,30											
7	1,43	1,53	1,54	1,42	1,26	1,21										
8	1,43	1,52	1,52	1,41	1,29	1,27	1,34									
9	1,42	1,50	1,50	1,39	1,28	1,26	1,29	1,24								
10	1,42	1,48	1,47	1,37	1,27	1,25	1,26	1,21	1,19							
11	1,42	1,48	1,46	1,37	1,27	1,26	1,27	1,24	1,24	1,30						
12	1,40	1,45	1,44	1,34	1,25	1,22	1,23	1,19	1,16	1,14	0,97					
13	1,40	1,45	1,43	1,33	1,24	1,23	1,23	1,19	1,18	1,17	1,09	1,22				
14	1,39	1,44	1,41	1,32	1,24	1,22	1,21	1,18	1,16	1,15	1,09	1,16	1,10			
15	1,40	1,44	1,42	1,33	1,26	1,24	1,25	1,23	1,22	1,23	1,20	1,29	1,32	**1,56**		
16	1,40	1,44	1,41	1,33	1,25	1,24	1,24	1,22	1,21	1,22	1,19	1,26	1,27	1,37	1,16	
17	1,39	1,43	1,41	1,32	1,25	1,24	1,24	1,22	1,21	1,21	1,19	1,25	1,25	1,31	1,17	1,18

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Fettgedruckte Werte stellen eine signifikante ($p = 0{,}05$) Verbesserung der Varianzerklärung durch die höhere Clusterzahl gegenüber der vorangegangenen dar.

Der K-Means-Algorithmus erzeugt tendenziell gleichgroße Cluster. Die nachstehende Tabelle 25 stellt dar, wie sich die in der inhaltlichen Analyse als ähnlich identifizierten Cluster (z.B. 7,2 und 4) der 15-Cluster-Lösung in einem Cluster (2) der 5er-Lösung konzentrieren.

Tabelle 25: Kreuztabelle 15-Clusterlösung und 5-Clusterlösung

15 Cluster	5 Cluster					Total
	1	2	3	4	5	
1	**79,2%**		20,8%			100%
2	0,8%	**72,5%**	24,9%	1,4%	0,4%	100%
3	4,7%	2,0%	28,8%	3,4%	**61,0%**	100%
4		**77,7%**		22,3%		100%
5	4,4%	3,2%	21,5%		**70,9%**	100%
6	0,5%	4,6%		13,9%	**81,0%**	100%
7	8,3%	**88,1%**			3,6%	100%
8	**91,0%**				9,0%	100%
9			**98,9%**	1,1%		100%
10	2,3%	6,2%	9,4%	**58,7%**	23,4%	100%
11	**68,1%**	5,9%	3,3%	22,2%	0,4%	100%
12	22,2%	1,6%	**46,7%**	16,1%	13,5%	100%
13			0,7%	**99,3%**		100%
14	1,0%	3,8%	21,7%	**45,0%**	28,5%	100%
15	5,4%	3,5%	20,0%	**41,0%**	30,1%	100%
Total	17,9%	16,1%	19,2%	21,9%	24,9%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Variablenbeschreibung

Abbildung 4: Schichtindex der "Studierenden-Sozialerhebung 2009"

Tabelle 187: Konstruktion des Schichtindex

	1 Pflichtschule	2 Berufsschule/ Lehre	3 Fachschule	4 Meisterprüfung	5 Matura	6 Akademie	7 Hochschule
1 Mithelfend im Betrieb/ nie erwerbstätig	2	3	4	5	6	7	8
2 ArbeiterIn/ LandwirtIn	3	4	5	6	7	8	9
3 Angestellte/r / Beamt/er/in ohne Leitungsfunktion	4	5	6	7	8	9	10
4 UnternehmerIn ohne Angestellten	5	6	7	8	9	10	11
5 Angestellte/r / Beamter/in mit Leitungsfunktion	6	7	8	9	10	11	12
6 UnternehmerIn mit Angestellten	7	8	9	10	11	12	13
7 FreiberuflerIn	8	9	10	11	12	13	14

Niedrige Schicht
Mittlere Schicht
Gehobene Schicht
Hohe Schicht

Quelle: IHS-Sozialerhebung 2002 (Wroblewski, Unger 2003: 549).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009 (Unger et al. 2010: 480)

Tabelle 26: Schichten in der Population nach dem Schichtindex der Studierenden-Sozialerhebung

	n	%
Niedrige Schicht	3034	16,7
Mittlere Schicht	5570	30,6
Gehobene Schicht	6334	34,8
Hohe Schicht	3236	17,8
Total	18174	100

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 27: Studienrichtungen (Hauptfach)

	n	%
Geistes- u. kulturwiss.Studien	3386	18,6
Ingenieurwiss. Studien	2861	15,7
Sozial- u. wirtwiss. Studien	2639	14,5
Naturwiss. Studien	2264	12,5
Rechtswiss. Studien	1658	9,1
FH – Wirtschaftswissenschaften	969	5,3
Lehramtsstudien	958	5,3
Medizinische Studien	844	4,6
FH – Technik, Ingenieurwissenschaften	842	4,6
PH- LA Volksschulen	275	1,5
FH – Sozialwissenschaften	249	1,4
FH – Gesundheitswissenschaften	234	1,3
Individuelle Studien	220	1,2
Künstlerische Studien	200	1,1
PH- LA Hauptschulen	167	0,9
PH- LA Sonstiges	94	0,5
Veterinärmed. Studien	91	0,5
PH- LA Sonderschulen	85	0,5
Theologische Studien	74	0,4
FH – Gestaltung, Kunst	46	0,3
FH – Naturwissenschaften	17	0,1
Total	18174	100

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 28: Einnahmen der Studierenden

	Studierende mit Einnahmen aus der jeweiligen Quelle	Ø Betrag über betreffende Studierende:	Ø Betrag über alle Studierende
Eltern (z.T. mit Fambeihilfe), PartnerIn, Verwandte, Fambeihilfe	56,3%	€ 341	€ 265
Einkommen aus Erwerbstätigkeit im Semester	77,6%	€ 506	€ 285
Studienbeihilfe, Selbsterhalter-, Studienabschlussstipendium	26,5%	€ 347	€ 92
Gesamtbudget			€ 887

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 29: Finanzierungstypen

	n	%
Eltern (z.T. mit Fambeihilfe), PartnerIn, Verwandte, Fambeihilfe	9356	51,5
Einkommen aus Erwerbstätigkeit im Semester	4037	22,2
Studienbeihilfe, Selbsterhalter-, Studienabschlussstipendium	1734	9,5

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 30: Wohnformen der Studierenden

	n	%
Einzelhaushalt inkl. Untermiete	7902	43,6
Wohngemeinschaft	4488	24,8
Elternhaushalt	3546	19,6
Studierendenwohnheim	1940	10,7
Andere Verwandte	192	1,1
Anderes Wohnheim	37	0,2

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 31: Erwerbstätigkeit

	n	%
Erwerbstätig	10687	59,1
Nicht erwerbstätig	7390	40,9

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 32: Doppelstudium

	n	%
Ja	4439	24,5
Nein	13660	75,5

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 33: Auslandserfahrung während des Studiums

	n	%
Ja	3619	19,9
Nein	14526	80,1

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 34: Studienmotive – Itembatterie

um ein höheres Ansehen zu erreichen.
weil ich keinen adäquaten Arbeitsplatz gefunden habe.
weil es in meiner Familie üblich ist zu studieren.
weil ich mich in meinem ausgeübten/ erlernten Beruf weiterbilden wollte.
um gute Einkommensmöglichkeiten nach dem Abschluss zu haben.
aus Interesse am Fach.
weil ich als Student/ in so leben kann, wie ich will.
um die Wartezeit zu einer anderen Ausbildung zu überbrücken.
um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben.
weil viele meiner Freund/ e/ innen auch studieren (wollten).
weil ich es mal ausprobieren wollte.
weil ich den gleichen Beruf wie meine Eltern ausüben möchte.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 35: Studienmotive – Indizes

„Einkommen und Prestige“	um ein höheres Ansehen zu erreichen. um gute Einkommensmöglichkeiten nach dem Abschluss zu haben. um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben.
„Soziale Gründe/ Studium als Lebensabschnitt“	weil viele meiner Freund/ e/ innen auch studieren (wollten). weil ich es mal ausprobieren wollte. weil ich als Student/ in so leben kann, wie ich will.
„Akademischer Haushalt“	weil es in meiner Familie üblich ist zu studieren.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 36: Employabilitystrategien – Itembatterie

Kurze Studiendauer
Berufspraxis
Gute Englischkenntnisse
Auslandsaufenthalt/ -semester
Zusätzliche fachliche Qualifikationen (z.B. Doppelstudium, Summer Schools, Lehrgänge)
Soziale Kompetenzen (z.B. Teamarbeit, Zeit-, Projektmanagement, Gesprächsführung, Moderation)
Gute EDV-Kenntnisse
Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt (z.B. ÖH, Rotes Kreuz, Kirche)
Beruflich relevante Kontakte
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben
Publizieren, Vortärge halten
Gute Noten im Studium

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 37: Employabilitystrategien – Indizes

„Fachliche Qualifikation“	Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben Publizieren, Vortärge halten
„Auslandserfahrung“	Auslandsaufenthalt/ -semester
„Fremdsprache“	Gute Englischkenntnisse
„Softskills“	Soziale Kompetenzen (z.B. Teamarbeit, Zeit-, Projektmanagement, Gesprächsführung, Moderation)
„Studiendauer“	Kurze Studiendauer

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 38: Hindernisse für ein Auslandssemester – Itembatterie

Begrenzter Zugang zu den Mobilitätsprogrammen in Österreich
Begrenzte Aufnahme von ausländischen Studierenden an der Gastinstitution
Schwierigkeiten mit Einreisebestimmungen des gewünschten Gastlandes (z.B. Visa, Aufenthaltsgenehmigungen, etc.)
Mangelnde Unterstützung durch die Hochschule
Verlust von Sozialleistungen (z.B. Familienbeihilfe, Studierendenermäßigungen, etc.)
Unzureichende Informationen über Fördermöglichkeiten
Befürchtete Schwierigkeiten bei der Anrechnung der im Ausland erbrachten Studienleistungen
Unzureichende Information über Studienmöglichkeiten im Ausland
Wohnungssuche im Gastland
Unpassende Struktur meines Studiums (z.B. enger Studienplan, Doppelstudium)
Finanzierung des Auslandsaufenthalts
Unzureichende Fremdsprachenkenntnisse
Verlust des Arbeitsplatzes
Befürchteter Zeitverlust für das Studium in Österreich
Meine Trägheit
Geringer Nutzen für das Studium in Österreich
Aufgabe/ Beibehalten der Wohnung in Österreich
Unvereinbarkeit mit Familie, Partner/ in, Kind

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 39: Hindernisse für ein Auslandssemester – Indizes

„Institutionelle Hindernisse“	Begrenzter Zugang zu den Mobilitätsprogrammen in Österreich
	Begrenzte Aufnahme von ausländischen Studierenden an der Gastinstitution
	Schwierigkeiten mit Einreisebestimmungen des gewünschten Gastlandes (z.B. Visa, Aufenthaltsgenehmigungen, etc.)
„Individuelle studienbezogene Hindernisse“	Befürchtete Schwierigkeiten bei der Anrechnung der im Ausland erbrachten Studienleistungen
	Unpassende Struktur meines Studiums (z.B. enger Studienplan, Doppelstudium)
	Befürchteter Zeitverlust für das Studium in Österreich
	Geringer Nutzen für das Studium in Österreich
„Individuelle Informationsdefizite“	Unzureichende Informationen über Fördermöglichkeiten
	Unzureichende Information über Studienmöglichkeiten im Ausland
„Individuelle ökonomische Hindernisse“	Finanzierung des Auslandsaufenthalts
	Aufgabe/ Beibehalten der Wohnung in Österreich

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 40: Schwierigkeiten im Studienalltag – Itembatterie

Lange Wartezeit auf Zeugnisse/ Noten
Lange Wartezeit bei der Anrechnung von Studienleistungen
Lange Wartezeit auf Prüfungen/ Ersatztermine
Unzureichende Informationen über Studium und Studienorganisation
Zu selten angebotene Pflichtlehrveranstaltungen
Veränderte Anforderungen aufgrund eines neuen Studienplans
Stressbedingte gesundheitliche Beschwerden (z.B. Magenschmerzen, Kopfschmerzen, Schlafstörungen)
Psychische Probleme, Ängste
Schwierigkeiten, mir das Studium selbst zu organisieren
Fehlende Studienmotivation
Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten
Private oder familiäre Probleme
Hohe Leistungsanforderungen (z.B. schwere Prüfungen)

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 41: Schwierigkeiten im Studienalltag – Indizes

„Institutionelle studienbezogene Schwierigkeiten“	Lange Wartezeit auf Zeugnisse/ Noten
	Lange Wartezeit bei der Anrechnung von Studienleistungen
	Lange Wartezeit auf Prüfungen/ Ersatztermine
	Unzureichende Informationen über Studium und Studienorganisation
	Zu selten angebotene Pflichtlehrveranstaltungen
	Veränderte Anforderungen aufgrund eines neuen Studienplans
„Individuelle nicht-studienbezogene Schwierigkeiten“	Stressbedingte gesundheitliche Beschwerden (z.B. Magenschmerzen, Kopfschmerzen, Schlafstörungen)
	Psychische Probleme, Ängste
„Individuelle studienbezogene Schwierigkeiten“	Schwierigkeiten, mir das Studium selbst zu organisieren
	Fehlende Studienmotivation
	Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Tabelle 42: Dominante Studienrichtungen in den Clustern

Cluster	Geistes- u. kulturwiss.Studien	Ingenieurwiss. Studien	Künstlerische Studien	Lehramtsstudien	Medizinische Studien	Naturwiss. Studien	Rechtswiss. Studien	Sozial- u. wirtwiss. Studien	Theologische Studien	Veterinärmed. Studien	Individuelle Studien	PH- LA Volksschulen	PH- LA Hauptschulen	PH- LA Sonderschulen	PH- LA Sonstiges	FH – Gestaltung, Kunst	FH – Technik, Ingenieur-wissenschaften	FH – Sozialwissenschaften	FH – Wirtschafts-wissenschaften	FH – Natur wissenschaften	FH – Gesundheits-wissenschaften
1	-,18	-,08	-,05	,02	,04	,01	-,05	-,12	,05	,01	**-,08**	**,30**	**,14**	**,13**	,06	-,02	**,22**	**,17**	,02	**-,03**	**,20**
2	-,12	,05	,02	,10	**,31**	**,16**	,03	-,21	**,10**	-,01	-,04	,01	-,01	,01	-,04	**-,05**	-,12	,03	-,17	-,01	,12
3	**-,26**	,05	-,05	**-,11**	-,04	-,08	**,15**	,04	**-,05**	**-,05**	**-,05**	,08	,00	,00	**,08**	-,02	**,31**	,00	,09	**,05**	,02
4	,09	-,02	,03	-,05	-,01	,02	**,17**	,06	-,01	-,03	,04	**-,10**	-,04	**-,06**	**-,07**	-,03	-,13	-,07	-,11	-,01	**-,10**
5	,06	**,14**	,02	-,02	,07	**,12**	-,13	-,15	-,01	,04	-,02	-,03	-,04	-,01	-,02	,01	,01	,03	-,12	**-,03**	-,04
6	,04	-,12	-,05	-,08	**-,10**	-,08	,11	**,26**	-,04	-,04	-,01	**-,11**	-,04	-,06	-,03	-,02	-,03	-,07	,12	**,04**	-,07
7	-,07	,06	-,02	-,07	**,10**	-,11	,07	**,26**	-,04	-,04	**,05**	-,09	**-,06**	-,05	-,03	,03	-,11	**-,08**	-,07	,03	-,07
8	-,07	-,02	,01	-,04	-,06	**-,24**	-,07	,11	**-,06**	**-,06**	,02	-,03	-,02	-,04	,01	**,04**	,05	,00	**,59**	-,01	**-,08**
9	-,03	**-,19**	**,16**	**,52**	,09	,10	**-,16**	**-,32**	**,19**	**,09**	-,02	**,24**	**,21**	**,25**	,05	**-,05**	**-,13**	**,14**	**-,22**	,01	**,31**
10	**,15**	,07	-,05	,01	-,06	,09	-,03	-,04	,03	,05	,00	-,05	-,05	**-,06**	-,03	,02	-,11	-,03	-,14	,01	-,05
11	,04	,00	,05	-,02	-,07	**-,17**	-,03	,08	-,02	-,01	,02	,03	,02	,02	,01	,03	,02	-,02	,14	**-,03**	-,03
12	-,12	-,04	-,04	-,08	**-,08**	-,01	,08	,06	-,03	-,01	,01	-,02	**-,06**	,02	**,08**	**,08**	,07	,10	**,16**	**-,03**	-,01
13	,04	-,04	**-,06**	-,02	-,01	,10	,08	,00	-,01	,03	,02	-,04	,03	-,04	**-,07**	-,04	-,07	**-,07**	-,06	-,01	-,03
14	**-,19**	**,25**	-,02	**-,12**	-,08	,03	,00	,09	-,01	-,03	-,04	-,08	-,03	-,01	,03	,00	,11	-,04	-,07	,01	-,01
15	**,65**	**-,18**	**,11**	**,10**	,01	,08	**-,24**	**-,26**	-,02	**,09**	**,13**	-,02	,00	-,04	-,06	,01	**-,20**	-,03	**-,21**	**-,03**	-,07

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Standardisierte Abweichung vom Mittelwert $\mu = 0$; Zwei stärksten Abweichungen pro Spalte (+/ -) fettgedruckt.

Tabelle 43: Hauptfinanzierungsquelle, Wohnsituation, Erwerbstätigkeit. Zweitfach und Auslandserfahrung

Cluster	Eltern (z.T. mit Fambeihilfe), PartnerIn, Verwandte, Fambeihilfe	Studienbeihilfe, Selbsterhalter-, Studienabschluss-stipendium	Einkommen aus Erwerbstätigkeit im Semester	Elternhaushalt	Andere Verwandte	Wohngemeinschaft	Studierendenwohnheim	Anderes Wohnheim	Einzelhaushalt inkl. Untermiete	Erwerbstätigkeit	Zweitfach	Auslandserfahrung
1	-,14	,05	,13	**,15**	,02	-,18	-,06	-,03	,07	-,03	**-,23**	-,22
2	**,35**	**-,25**	-,12	,04	-,02	,02	-,05	**-,04**	-,01	-,01	,04	-,15
3	-,04	,00	,06	**,34**	**,06**	**-,28**	,06	-,03	-,07	-,09	**-,17**	**-,29**
4	,25	-,20	-,05	-,12	,04	,11	-,14	,02	,07	,09	,15	,03
5	,21	,00	**-,20**	-,01	-,01	**,25**	,08	**,04**	**-,26**	**-,20**	-,02	-,22
6	,15	,04	-,14	,12	**,05**	-,07	**,21**	,00	-,19	-,09	,19	,06
7	**,47**	**-,26**	**-,24**	,05	,01	,08	,00	-,03	-,11	**-,19**	**,20**	,37
8	-,01	-,01	-,01	,08	,03	,03	,04	-,01	-,12	-,03	,02	**,94**
9	-,01	,04	-,05	,01	-,02	,01	-,04	,03	,01	-,03	-,13	**-,28**
10	,13	-,01	-,19	,07	-,01	,05	**,16**	-,01	**-,20**	-,13	,13	-,16
11	-,18	-,05	**,21**	-,10	-,01	-,07	-,12	,00	**,23**	,15	-,03	**,49**
12	**-,68**	**,11**	**,62**	**-,39**	**-,07**	**-,34**	**-,27**	**,08**	**,80**	**,50**	-,15	-,19
13	-,16	,10	,03	-,13	-,03	-,08	,01	-,03	,18	,08	-,11	-,22
14	-,15	**,20**	,02	-,03	**-,04**	,16	,06	,03	-,15	-,11	-,09	-,21
15	**-,20**	,09	,08	**-,23**	-,02	**,26**	**-,14**	**-,03**	,05	**,27**	**,19**	,16

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Standardisierte Abweichung vom Mittelwert $\mu = 0$; Zwei stärksten Abweichungen pro Spalte (+/ -) fettgedruckt.

Tabelle 44: Studienmotive, Hindernisse für Auslandsaufenthalt, Employability-Strategien, Auskommen mit finanziellen Mitteln und Zufriedenheit mir Arbeitspensum

	Studienmotive			Hindernisse für Auslandsaufenthalt				Employability-Strategien					Behinderungen für Studienfortschritt				
Cluster	Akademischer Haushalt	Einkommen und Prestige	Soziale Gründe/ Studium als Lebensabschnitt	Institutionelle Hindernisse	Individuelle studienbezogene Hindernisse	Individuelle Informationsdefizite	Individuelle ökonomische Hindernisse	Auslandserfahrung	Fremdsprache	Softskills	Studiendauer	Fachliche Qualifikation	Institutionelle studienbezogene Schwierigkeiten	Individuelle nicht-studienbezogene Schwierigkeiten	Individuelle studienbezogene Schwierigkeiten	Auskommen mit finanziellen Mitteln	Zufriedenheit mir Arbeitspensum
1	,31	,29	,40	**1,23**	**1,03**	**1,43**	**1,36**	**1,12**	**,76**	,13	,23	**,51**	,48	,45	,44	-,47	-,34
2	**-1,71**	-,07	-,38	-,14	-,48	-,16	-,09	**,87**	**,71**	,25	,36	,25	-,07	,11	-,06	-,21	,00
3	,41	-,35	,28	-,30	**-,57**	-,35	-,12	**,68**	,15	,14	**-,84**	,22	,23	,45	,44	**-,61**	-,33
4	**-1,79**	-,49	**-,76**	-,49	-,32	-,49	-,26	**-,53**	-,37	,01	-,30	-,43	**-,60**	**-,85**	**-,99**	,38	**,62**
5	,40	**,51**	,08	-,49	-,17	-,41	-,03	-,10	-,04	-,05	**,87**	-,01	,36	**,58**	,50	**-,84**	**-,58**
6	,38	-,40	,04	**-,59**	-,18	**-,55**	-,12	**-,99**	**-,65**	-,17	**-,90**	-,33	-,09	,30	,22	-,31	-,22
7	**-1,90**	-,42	**-,52**	,06	,20	,07	,48	**-,71**	-,45	-,06	-,13	-,17	,31	,40	,32	**-,70**	-,48
8	,32	-,14	,17	**1,02**	**1,24**	**,97**	**1,10**	**-,84**	-,49	-,19	-,03	-,06	**,59**	**,55**	**,53**	**-,62**	**-,56**
9	,43	**,69**	,29	,19	**-,54**	-,05	-,39	**1,35**	**1,84**	,08	**,64**	**,78**	-,14	-,05	,01	,29	,31
10	,37	-,03	-,29	-,46	-,33	-,35	-,18	-,09	-,15	,04	,16	-,11	-,27	**-1,43**	**-,75**	**-,51**	,23
11	,20	,02	,02	**1,12**	**1,13**	**1,19**	**,85**	-,23	-,23	-,02	-,06	,04	,15	**-,56**	**-,55**	**,83**	**,62**
12	,47	-,14	,31	**,99**	,18	**,80**	**-1,30**	**,53**	-,06	-,08	-,10	,26	,23	,27	,27	,26	,07
13	,45	-,32	-,05	-,37	-,49	**-,56**	**-,67**	-,09	-,16	,01	**-,59**	-,28	**-,85**	**-1,34**	**-,98**	**1,17**	**,80**
14	,40	-,39	-,01	**-,61**	-,28	-,43	-,22	,07	-,13	,06	,28	-,06	-,06	,40	-,02	**1,08**	,05
15	,40	**1,42**	,21	-,38	-,08	-,40	-,27	**-,52**	-,22	-,04	**,67**	-,39	-,39	,10	,09	**,64**	,35

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.
Standardisierte Abweichung vom Mittelwert $\mu = 0$; Abweichungen $\pm 0{,}5$ fettgedruckt.

Literatur

Alon, Sigal. 2009. The Evolution of Class Inequalities in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaption. American Sociological Review 74: 731-755.

Appelt, Erna und Albert F. Reiterer. 2009. Wer heiratet wen?. Bildungshomogamität und soziale Mobilität in Österreich. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 34: 45-64.

Ayalon, Hanna, Eric Grodsky, Adam Gamoran und Abraham Yogev. 2008. Diversification and Inequality in Higher Education: A Comparison of Israel and the United States. Sociology of Education 81: 211-241.

Bacher, Johann. 2002. Clusteranalyse. München, Wien: Oldenbourg.

Bacher, Johann. 2003. Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28: 3-32.

Backhaus, Klaus, Bernd Erichson, Wulff Plinke und Rolf Weiber. 2008. Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin, Heidelberg: Springer.

Beck, Ulrich. 1983. Jenseits von Stand und Klasse?. Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. in Kreckel, Reinhard (Hrsg.). 1983. Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

Beck, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 450-474.

Becker, Rolf. 2006. Dauerhafte Bildungsungleichheit als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? in Hadjar, Andreas und Rolf Becker (Hrsg.). 2006. Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartet Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2007. Wie nachhaltig sind die Bildungsaufstiege wirklich? Eine Reanalyse der Studie von Fuchs und Sixt (2007) über die soziale Vererbung von Bildungserfolgen in der Generationenabfolge. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59: 512-523.

Becker, Rolf. 2009. 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: 563-593.

Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.). 2007 (2004). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf und Anna Ette Hecken. 2009. Higher Education or Vocational Training?. An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. Acta Sociologica 52: 25-45.

Bittlingmayer, Uwe H. und Ullrich Bauer. 2006. Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. in Bremer, Helmut und Andrea Lange-Vester (Hrsg.). 2006. Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bloch, Roland. 2009. Flexible Studierende?. Studienreform und studentische Praxis. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt Leipzig.

Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. in Kreckel, Reinhard (Hrsg.). 1983. Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

Bourdieu, Pierre. 1987a. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Bourdieu Pierre. 1987b. Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/ Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre und Jea-Claude Passeron. 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 2007. Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.

Brake, Anna und Peter Büchner. 2003. Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 6: 618-638

Bremer, Helmut und Andrea Lange-Vester (Hrsg.). 2006. Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brint, Steven, Mark Riddle und Robert A. Hanneman. 2006. Reference Sets, Indentities, and Aspirations in a Complex Organizational Field: The Case of American Four-Year Colleges and Universities. Sociology of Education 79: 229-252.

Burzan, Nicole und Peter A. Berger (Hrsg.). 2010. Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buchmann, Claudia und Thomas A. DiPrete. 2006. The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. American Sociological Review 71: 515-541.

Dahrendorf, Ralf. 1965. Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. o.O.: Nannen-Verlag

Ditton, Hartmut, Jan Krüsken und Magdalena Schauenberg. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 8: 285-304.

Engler, Steffani. 1993. Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaften, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Engler, Steffani. 2006. Studentische Lebensstile und Geschlecht. in Bremer, Helmut und Andrea Lange-Vester (Hrsg.). 2006. Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Engler, Steffani und Christine von Prümmer. 1993. Studienfach, Geschlecht, „soziale Herkunft“ – Zum Verhältnis von Geschlecht und Klasse an der Hochschule. in Schlüter, Anne (Hrsg.). 1993. Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Esser, Hartmut. 1999. Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankurt/ Main, New York: Campus Verlag.

Friedrichs, Jürgen, Rainer M. Lepsius und Karl Ulrich Mayer (Hrsg.). 1998. Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 38

Fuchs, Marek und Michaela Sixt. 2007a. Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59: 1-29.

Fuchs, Marek und Michaela Sixt. 2007b. Replik auf den Diskussionsbeitrag von Rolf Becker. Bildungsmobilität über drei Generationen. Was genau bewirken Bildungsaufstiege für die Kinder der Aufsteiger?. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59: 524-535.

Georg, Werner. 1998. Soziale Lage und Lebensstil. Eine Typologie. Opladen: Leske+Budrich.

Georg, Werner (Hrsg.). 2006. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirische-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Haas, Erika. 1993. Plötzlich mit grünen Haaren und rauchend in der Vorlesung stehen, um zu zeigen, daß es um Probleme geht?. Oder: Einblicke in die spezifische Situation von Arbeitertöchtern und Arbeitersöhnen an der Universität. in: Schlüter, Anne (Hrsg.). 1993. Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Haas, Erika. 1999. Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt/ Main, New York: Campus Verlag.

Hadjar, Andreas und Rolf Becker (Hrsg.). 2006. Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartmann, Michael und Johannes Kopp. 2001. Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft?. Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53: 436-466.

Haller, Max. 1979. Egalisierung der Chancen oder Statusreproduktion?. Bildungsexpansion und die Entwicklung der Strukturen sozialer Ungleichheit in Österreich 1933-1972. Forschungsbericht/ Research Memorandum No.144. Wien: IHS

Haller, Max. 1982. Klassenbildung und soziale Schichtung in Österreich: Analyse zur Sozialstruktur, sozialen Ungleichheit und Mobilität. Frankurt/ Main, New York: Campus Verlag.

Haller, Max. 2001. Erklärt die Rational Choice Theorie die Ungleichheit der Bildungschancen?. Kritische Diskussion eines Beitrags von Rolf Becker. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53: 569-574.

Halpin, Brendan und Tak Wing Chan. 2003. Educational homogamy in Ireland and Britain: trends and patterns. British Journal of Sociology 54: 473-495.

Hillmert, Steffen und Marita Jacob. 2005. Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsspezifischer Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57: 414-442.

Hinde, Alan, Tanya Whiteway, Ryan Ruddick und Andrew D. Heap. 2007. Seascapes of the Australian Margin and adjacent sea floor: Keystroke Methodology. Geoscience Australia. Record 2007/ 10, 58pp.

Hradil, Stefan und Stefan Immerfall (Hrsg.). 1997. Die Westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Isserstedt, Wolfgang, Elke Middendorff, Maren Kandulla, Lars Borchert, Michael Leszczensky. 2010. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin.

Krais, Beate und Gunter Gebauer. 2008 (2002). Habitus. Bielefeld: transcript Verlag.

Kraemer, Klaus. 2010. Abstiegsängste in Wohlstandslagen. in Burzan Nicole und Peter A. Berger (Hrsg.). 2010. Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte, 201-229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, Rolf-Torsten. 2011. Abschied von Bourdieu?. Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kreckel, Reinhard (Hrsg.). 1983. Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

Korupp, Sylvia E., Harry B.G. Ganzeboom und Karin Sanders. 2002. Wie die Mutter so die Tochter? Dynamiken und Trends im Statusvererbungsprozess zwischen Müttern und Töchtern in Westdeutschland und den Niederlanden. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54: 1-26.

Korupp, Sylvia E., Harry B.G. Ganzeboom und Tanja van der Lippe. 2002. Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers’ and Fathers’

Educational and Occupational Status on Children's Educational Attainment. Quality and Quantity 36: 17-42.

Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler. 2006. Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. in: Georg, Werner (Hrsg.). 2006. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirische-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Lörz, Markus und Marian Krawietz. 2011. Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 63: 185-205.

Marshall, Gordon und Adam Swift. 1999. On the Meaning and Measurement of Inequality. Acta Sociologica 42: 241-250.

Müller, Walter. 1998. Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. in Friedrichs, Jürgen, Rainer M. Lepsius und Karl Ulrich Mayer (Hrsg.). 1998. Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 38: 81-112.

Müller, Walter und Reinhard Pollak. 2004. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? in Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.). 2007 (2004). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, Walter, Susanne Steinmann und Reinhart Schneider. 1997. Bildung in Europa. in: Hradil, Stefan und Stefan Immerfall (Hrsg.). 1997. Die Westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich

Nollmann, Gerd und Hermann Strasser. 2002. Individualisierung als Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Zum Problem des Sinnverstehens in der Ungleichheitsforschung. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 27: 3-36.

Orr, Dominic, Christoph Gwosc und Nicolai Netz. 2011. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators.
Final report. Eurostudent IV 2008–2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Paterson, Lindsay und Cristina Iannelli. 2007. Social Class and Educational Attainment: A Comparative Study of England, Wales, and Scotland. Sociology of Education 80: 330-358.

Rauch, Anne. 1993. "… und was ist mit den Akademikertöchtern?". Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Studienverhalten von Arbeitertöchtern und Akademikertöchtern. in: Schlüter, Anne (Hrsg.). 1993. Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schimpl-Neimanns, Bernhard. 2000. Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 636-669

Schindler, Steffen und David Reimer. 2010. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62: 623-653.

Schlögl, Peter und Norbert Lachmayr. 2004. Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich (03/ 02). Wien: öibf.

Schlüter, Anne (Hrsg.). 1993. Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schmitt, Lars. 2010. Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schoon, Ingrid. 2008. A Transgenerational Model of Status Attainment: the Potential Mediating Role of School Motivation and Education. National Institute Economic Review 205: 72-82.

Schulze, Gerhard. 1993. Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/ Main, New York: Campus.

Schütze, Yvonne. 2008. Die feinen Unterschiede der Liebe. Pierre Bourdieu – Liebe als Habitusverwandtschaft. Leviathan 36: 76-84

Spellerberg, Annette. 1996. Soziale Differenzierung durch Lebensstile. Eine empirische Untersuchung zur Lebensqualität in West- und Ostdeutschland. Berlin: Ed. Sigma.

Unger, Martin, Sarah Zaussinger, Stefan Angel, Lukas Dünser, Angelika Grabher, Jakob Hartl, Gerhard Paulinger, Johanna Brandl, Petra Wejwar, und Regina Gottwald. 2010. Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Wien: IHS-Projektbericht.

Vester, Michael, Peter von Oertzen, Heiko Geiling, Thomas Hermann und Dagmar Müller. 2001. Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Vester, Michael. 2004a. Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. Report 27: 15-34

Vester, Michael. 2004b. Die geteilte Bildungsexpansion – die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. in Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.). 2006. Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2. 73-79. Frankfurt/ Main, New York: Campus Verlag.

Vester, Michael. 2006. Die ständische Kanalisierung von Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. in: Georg, Werner (Hrsg.). 2006. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirische-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Weber, Max. 1985. Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1: Höchster Bildungsabschluss Vater 54
Tabelle 2: Höchster Bildungsabschluss Mutter 55
Tabelle 3: Berufsposition Vater 55
Tabelle 4: Berufsposition Mutter 56
Tabelle 5: Subjektive Einschätzung der sozialen Herkunft 57
Tabelle 6: Clusterlösung 60
Tabelle 7: Höchste abgeschlossene Bildung des Vaters 77
Tabelle 8: Höchste abgeschlossene Bildung der Mutter 78
Tabelle 9: Berufsstatus Väter 81
Tabelle 10: Berufsstatus Mütter 83
Tabelle 11: Subjektive Einschätzung der sozialen Herkunft; Mittelwerte, Standardabweichung und Varianzen 85
Tabelle 12: Varianzähnliche Gruppen subjektiver Einschätzung der sozialen Herkunft 85
Tabelle 13: Gender-Verteilung in den Clustern 87
Tabelle 14: Alter, Mittelwerte, Standardabweichung 88
Tabelle 15: Umgebung primärer Sozialisation 89
Tabelle 16: Clusterbasierter Schichtindex, kategorisiert nach Elternbildung und subjektiver Schichteinschätzung 96
Tabelle 17: Verteilung der Studierenden nach „objektiver“ und clusterbasierter Zuordnung 97
Tabelle 18: Studienmotive: Rotierte Faktormatrix, Kommunalitäten 101
Tabelle 19: Hindernisse für Auslandsaufenthalt: Rotierte Faktormatrix, Kommunalitäten 102
Tabelle 20: Employability-Strategien: Rotierte Faktormatrix, Kommunalitäten ..102
Tabelle 21: Schwierigkeiten im Studium: Rotierte Faktormatrix, Kommunalitäten 103
Tabelle 22: Rechenbeispiel gewichtetet additiver Index; Studienmotivfaktor „Einkommen und Prestige“ 103
Tabelle 23: Maßzahlen zur Bestimmung der Clusterzahl 108
Tabelle 24: Veränderungen in den Beale’schen F-Werten 109
Tabelle 25: Kreuztabelle 15-Clusterlösung und 5-Clusterlösung 110

Tabelle 26: Schichten in der Population nach dem Schichtindex der Studierenden-Sozialerhebung 111
Tabelle 27: Studienrichtungen (Hauptfach) 112
Tabelle 28: Einnahmen der Studierenden 112
Tabelle 29: Finanzierungstypen 113
Tabelle 30: Wohnformen der Studierenden 113
Tabelle 31: Erwerbstätigkeit 113
Tabelle 32: Doppelstudium 113
Tabelle 33: Auslandserfahrung während des Studiums 113
Tabelle 34: Studienmotive – Itembatterie 114
Tabelle 35: Studienmotive – Indizes 114
Tabelle 36: Employabilitystrategien – Itembatterie 114
Tabelle 37: Employabilitystrategien – Indizes 115
Tabelle 38: Hindernisse für ein Auslandssemester – Itembatterie 115
Tabelle 39: Hindernisse für ein Auslandssemester – Indizes 116
Tabelle 40: Schwierigkeiten im Studienalltag – Itembatterie 116
Tabelle 41: Schwierigkeiten im Studienalltag – Indizes 117
Tabelle 42: Dominante Studienrichtungen in den Clustern 119
Tabelle 43: Hauptfinanzierungsquelle, Wohnsituation, Erwerbstätigkeit. Zweitfach und Auslandserfahrung 120
Tabelle 44: Studienmotive, Hindernisse für Auslandsaufenthalt, Employability-Strategien, Auskommen mit finanziellen Mitteln und Zufriedenheit mir Arbeitspensum 121

Abbildung 1: Scatterplot, Cluster nach z-transformierten Bildungsjahren 93
Abbildung 2: Scatterplot, Cluster nach z-transformierten Bildungsjahren und subjektiver Schicht der Eltern 95
Abbildung 3: Screeplot pseudo-F Wert (CH) 106
Abbildung 4: Schichtindex der "Studierenden-Sozialerhebung 2009" 111

Abstract

Die Bildungsexpansion der zweiten Hälfte des 20sten Jahrhunderts hat zu einem starken Anstieg an AkademikerInnen in den meisten (west-)europäischen Gesellschaften geführt. Beschreibungen der sozialen Zusammensetzung von Studierendenpopulationen tragen dieser Entwicklung aber nicht Rechnung, sondern verharren in den Kategorien „AkademikerIn“ vs. „Nicht-AkademikerIn“. Bei voranschreitender Höherqualifizierung ist aber davon auszugehen, dass die alten Kategorien die soziale Herkunft der Studierenden immer weniger adäquat abbilden. Um diese Differenzierung aufzuzeigen, muss das „Was?“ und „Wie?“ des Studierens in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Hypothese einer praxistheoretischen Kritik an den a priori gefassten Kategorien sozialer Herkunft ist folglich, dass sich in der sozialen Praxis der Studierenden die Wirkmächtigkeit ihrer sozialen Herkunft abbildet, wodurch Rückschlüsse auf die Wirkmechanismen sozialer Herkunft möglich werden.

Diese Hypothese wurde mittels K-Means-Clusteranalyse über ein Sub-Sample von über 15.000 Studierenden aus der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung 2009 geprüft. In die Konstruktion der Cluster flossen Variablen zum Studierverhalten (Studienrichtung, Auslandserfahrung, Zweitstudium) ebenso ein wie Variablen zur sozio-ökonomischen Situation (Finanzierung, Wohnsituation, Erwerbsausmaß) und Skalenvariablen, die etwa Schwierigkeiten der Studierenden im Studienalltag, Studienmotive oder Employability-Strategien abbilden.

Die Untersuchung der Cluster auf ihre soziale Zusammensetzung zeigt deutlich, wie sich die Studierenden in ihrem Studierverhalten herkunftsabhängig differenzieren, aber auch, dass diese Differenzen nicht einfach entlang der herkömmlichen Trennlinien sozialer Herkunft verlaufen, sondern letztere sich in den gebildeten Clustern unterschiedlich, z.B. abhängig vom Hochschulsektor und dem Geschlecht der Studierenden, manifestiert. Damit kann die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Clustern Ausgangspunkt für eine praxistheoretische Kritik und Innovation für die Messung sozialer Herkunft unter Studierenden sein.

Lebenslauf Jakob Hartl

Persönliche Daten:

Geburtsdatum und -ort:

17. April 1986, Wien

Staatsbürgerschaft:

Österreich

Bisheriger Bildungsweg:

September 1996 – Juni 2004

BG und BRG Wien 22, Bernoullistraße

(Matura mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden)

WS 2005 – WS 2011/12

Diplomstudium Soziologie (sozial-/ wirtschaftsw. Stud.)

Diplomarbeit: „Homines novi – Eine empirisch-theoretische Kritik an Konzepten und Messungen sozialer Herkunft unter Studierenden“

Berufliche Tätigkeiten:

WS 2005 – WS 2008/09

Diverse Studierendenjobs

März 2009 – Februar 2011

Stipendiat am Institut für Höhere Studien Wien

Seit März 2011

Freier Dienstnehmer am Institut für Höhere Studien

Wissenschaftliche Tätigkeit, Publikationen und Tagungsteilnahmen:

Grabher, Angelika, Hartl, Jakob, Wejwar, Petra: Hiergeblieben? Einflüsse auf die Studienortswahl für weiterführende Studien unter deutschen Studierenden in Österreich. Tagungsbeitrag auf der 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg, Mai 2011

Unger, Martin, Wejwar, Petra, Hartl, Jakob: Eurostudent IV - Internationale Koordination (2011). Studie im Auftrag des BMWF, 2011

Unger, Martin, Zaussinger, Sarah, al., et: Studierenden-Sozialerhebung 2009 - Die soziale Lage der Studierenden in Österreich (2010). Studie im Auftrag des BMWF, Wien, 2010

Unger, Martin, Brandl, Johanna, Hartl, Jakob, Zaussinger, Sarah: Studierende mit Kind: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009 (2010). Studie im Auftrag des BMWF, Wien, 2010

Unger, Martin, Hartl, Jakob, Wejwar, Petra: Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Teil A: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009 (2010). Studie im Auftrag des BMWF, Wien, 2010

Unger, Martin, Angel, Stefan, Gottwald, Regina, Hartl, Jakob, Paulinger, Gerhard: Zur Situation von StudienanfängerInnen: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009 (2010). Studie im Auftrag des BMWF, Wien, 2010

Sprachkenntnisse:

Englisch:

Fließend in Wort und Schrift

Italienisch, Portugiesisch:

Grundkenntnisse