



Institut für Hochschulforschung (HoF)  
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Sylvi Mauermeister

# EINGESCHRIEBEN UND GEBLIEBEN?

Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen  
des Studienverbleibs nach der  
Studieneingangsphase an Universitäten



Berliner  
Wissenschafts-Verlag



Eingeschrieben  
und geliebt?

# **Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg**

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von  
Peer Pasternack

**Sylvi Mauermeister**

# **EINGESCHRIEBEN UND GEBLIEBEN?**

**Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen des  
Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase  
an Universitäten**



Berliner  
Wissenschafts-Verlag

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <https://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8305-5175-1

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.). Von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam 2021 unter dem Titel „Vom Erstsemestler zum Studenten“ zur Promotion angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilfried Schubarth (Universität Potsdam)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Roland Verwiebe (Universität Potsdam)

Datum der Disputation: 1.11.2021

Reihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“

© Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (HoF)

Collegienstraße 62, 06886 Lutherstadt-Wittenberg,

[institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de), <https://www.hof.uni-halle.de>

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtes ist unzulässig und strafbar.

Hinweis: Sämtliche Angaben in diesem Fachbuch/wissenschaftlichen Werk erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung und Kontrolle ohne Gewähr. Eine Haftung der Autoren oder des Verlags aus dem Inhalt dieses Werkes ist ausgeschlossen.

Druck: docupoint, Magdeburg

Gedruckt auf holzfreiem, chlor- und säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

2022 BWV | BERLINER WISSENSCHAFTS-VERLAG GmbH

Behaimstraße 25, 10585 Berlin

E-Mail: [bwv@bwv-verlag.de](mailto:bwv@bwv-verlag.de), Internet: <https://www.bwv-verlag.de>

# Inhaltsübersicht

## A EINFÜHRUNG

1. Einleitung und Problemstellung..... 17
2. Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse..... 20
3. Aufbau der Arbeit ..... 23

## B BESCHREIBUNG DER FORSCHUNGSGEGENSTÄNDE

4. Bildungsungleichheitsforschung ..... 29
5. Forschung zu Studienverbleib, Studienabbruch und Studienwechsel ..... 48
6. Hochschulsozialisations- und Fachkulturforschung ..... 59
7. Übergangsforschung und Studieneingangsphase ..... 66
8. Zusammenfassung: Forschungslücken..... 81

## C THEORETISCHE RAHMUNG DER UNTERSUCHUNG

9. Das Grundmodell soziologischer Erklärung ..... 85
10. Der systemtheoretische Ansatz Talcott Parsons' ..... 89
11. Der konflikttheoretische Ansatz Pierre Bourdieus ..... 103
12. Das Studienabbruchmodell von Vincent Tinto..... 113
13. Das Modell rationaler Bildungsentscheidungen und der  
Frame-Selektion von Hartmut Esser ..... 121
14. Zusammenfassung: das Rahmenmodell des Studienverbleibs in der  
Studieneingangsphase ..... 135

## D EMPIRISCHE BEFUNDE UND ABLEITUNG DER HYPOTHESEN

15. Sozialisations-, Selektions-, Qualifikationsaspekte der Studieneingangsphase ..... 141
16. Vorhochschulische Bedingungen ..... 147
17. Fachspezifische Bedingungen ..... 160
18. Außeruniversitäre Bedingungen ..... 171
19. Zusammenfassung: Konkretisierung des Rahmenmodells und der Hypothesen .... 174

## E ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

20. Datengrundlage ..... 181
21. Operationalisierung ..... 184
22. Datenaufbereitung ..... 200
23. Methodisches Vorgehen ..... 208
24. Auswertung ..... 210

## F ABSCHLUSSBETRACHTUNG: BEFUNDE, IMPLIKATIONEN UND LIMITATIONEN

25. Zusammenfassung der Ergebnisse..... 283
26. Implikationen für die Entwicklung von Handlungsoptionen ..... 291
27. Limitationen und weitergehende Fragen..... 296

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	10
<b>Zentrale Ergebnisse</b> .....	<b>11</b>
<b>A EINFÜHRUNG</b>	
1. Einleitung und Problemstellung.....	17
2. Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse .....	20
3. Aufbau der Arbeit.....	23
<b>B BESCHREIBUNG DER FORSCHUNGSGEGENSTÄNDE</b>	
4. Bildungsungleichheitsforschung .....	29
Kurzer historischer Abriss (29). Bildungsabschlüsse in der Wissengesellschaft (31). Hochschulpolitischer Rahmen (32). Entwicklungen (35). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung – aktuelle Befunde (37). Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten (43). Offene Forschungsfragen (46)	
5. Forschung zu Studienverbleib, Studienabbruch und Studienwechsel .....	48
Studienabbruchforschung (48). Studienabbruch als institutionelles Problem (51). Datenlage (53). Phasenspezifische Bedingungen (55). Herkunftsspezifische Unterschiede (56)	
6. Hochschulsozialisations- und Fachkulturforschung.....	59
Hochschulische Sozialisation (59). Fachkulturelle Sozialisation (62)	
7. Übergangsforschung und Studieneingangsphase.....	66
Der Studieneingang als Statuspassage (66). Die Geschichte der Studieneingangsphase (67). Die Studieneingangsphase nach der „Bologna-Reform“ (68). Studierfähigkeit (69). Wachsende Zahlen und Heterogenität der Studierenden als institutionelle Herausforderung (71). Aktuelle Konjunktur der Studieneingangsphase (75). Maßnahmen zur Gestaltung der Studieneingangsphase (77). Wirksamkeit der Maßnahmen (79)	
8. Zusammenfassung: Forschungslücken .....	81
<b>C THEORETISCHE RAHMUNG DER UNTERSUCHUNG</b>	
9. Das Grundmodell soziologischer Erklärung.....	85
10. Der systemtheoretische Ansatz Talcott Parsons' .....	89
Ausgewählte Aspekte der System- und Handlungstheorie (89). Der Aufbau von Systemen – das AGIL-Schema (90). Die Mustervariablen und die Funktionen von Schule und Universität (92). Anwendung in der Hochschulforschung (97). Implikation für die Modellentwicklung (99)	

11.	Der konflikttheoretische Ansatz Pierre Bourdieus .....	103
	Soziale Klassen, Habitus und Theorie der Praxis (103). Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (105). Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem (106). Anwendung in der Hochschulforschung (106). Implikationen für die Modellentwicklung (109)	
12.	Das Studienabbruchmodell von Vincent Tinto .....	113
	Soziale Integration und Studienverbleib (113). Weiterentwicklungen (117). Bedeutung für die aktuelle Studienabbruchforschung (118). Implikationen für die Modellentwicklung (119)	
13.	Das Modell rationaler Bildungsentscheidungen und der Frame-Selektion von Hartmut Esser .....	121
	Individuelle Handlungen als Resultat rationaler Entscheidungsprozesse (121). Die Logiken der Situation, Selektion und Aggregation (122). Das Modell der Frame-Selektion (124). Anwendung der Rational-Choice-Theorie in der Bildungsforschung (127). Implikationen für die Modellentwicklung (131)	
14.	Zusammenfassung: das Rahmenmodell des Studienverbleibs in der Studieneingangsphase .....	135

## **D EMPIRISCHE BEFUNDE UND ABLEITUNG DER HYPOTHESEN**

15.	Sozialisations-, Selektions-, Qualifikationsaspekte der Studieneingangsphase .....	141
15.1.	Fachidentifikation .....	141
15.2.	Hochschulidentifikation .....	142
15.3.	Studienleistungen .....	143
15.4.	Beruflicher Nutzen .....	144
16.	Vorhochschulische Bedingungen .....	147
16.1.	Abiturnote .....	147
16.2.	Informiertheit .....	148
16.3.	Leistungsmotivation .....	150
16.4.	Selbstwirksamkeit .....	152
16.5.	Studiengewissheit .....	153
16.6.	Studienmotivation .....	154
17.	Fachspezifische Bedingungen .....	160
17.1.	Soziale und institutionelle Integration .....	160
	Soziale Integration (160). Institutionelle Integration (163)	
17.2.	Praxisbezüge .....	164
17.3.	Studienanforderungen .....	167
18.	Außeruniversitäre Bedingungen .....	171
	Studienfinanzierung (172). Erwerbstätigkeit (172)	
19.	Zusammenfassung: Konkretisierung des Rahmenmodells und der Hypothesen .....	174

## **E ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG**

20.	Datengrundlage.....	181
21.	Operationalisierung .....	184
	Soziale Herkunft (184). Studienverbleib (186). Fach-, Hochschul- identifikation, Studienleistungen und beruflicher Nutzen (189). Vorhochschulische Bedingungen (190). Fachspezifische Bedingungen (195). Außerhochschulische Bedingungen (197). Fächergruppen (197)	
22.	Datenaufbereitung.....	200
	Stratifizierung des Datensatzes (200). Umgang mit fehlenden Werten (200). Umfang fehlender Werte (200). Klassifizierung der Auswahlmechanismus (201). Überprüfung des Ausfallmechanismus (202). Verfahren der Multiplen Imputation (MI) (203). Vorbereitung der Imputation (203). Ergebnisse der Imputation (204). Bildung der Indizes und Cluster (204)	
23.	Methodisches Vorgehen.....	208
24.	Auswertung.....	210
24.1.	Teilstudie I: Herkunftsbezogene Unterschiede in den Bedingungen des Studienverbleibs.....	210
24.1.1.	Determinanten des Studienverbleibs I (direkte Effekte) .....	213
	Hypothesen (213). Prüfung der Voraussetzungen (213). Ergebnisse der multiplen Regression (214)	
24.1.2.	Determinanten des Studienverbleibs II (indirekte Effekte).....	217
	Hypothesen (217). Prüfung der Voraussetzungen (217). Ergebnisse der multiplen Regression (218)	
24.1.3.	Zwischenfazit .....	223
24.2.	Teilstudie II: Herkunftsbezogene Unterschiede in der Ausstattung studienverbleibsrelevanter Ressourcen .....	225
24.2.1.	Studienverbleib.....	229
24.2.2.	Sozialisations-, Selektions- und Qualifikationsaspekte .....	231
	Fachidentifikation (231). Hochschulidentifikation (234). Studienleistung (235). Beruflicher Nutzen des Fachstudiums (236)	
24.2.3.	Vorhochschulische Bedingungen.....	238
	Abiturnote (238). Selbstwirksamkeit (239). Studiengewissheit (239). Leistungsmotivation (241). Studienmotivation – intrinsisch (242). Studienmotivation – extrinsisch Statuserhalt (244). Studienmotivation – extrinsisch berufliche Sicherheit (245). Studienmotivation – extrinsisch Zulassungsbedingungen (247). Informiertheit (248)	
24.2.4.	Fachspezifische Bedingungen .....	249
	Studienbedingungen: Studienanforderungen (249). Studienbedingungen: Praxisbezug (253). Soziale Integration: Studierende (255). Soziale Integration: Lehrende (258). Institutionelle Integration (261)	

24.2.5.	Außerhochschulische Bedingungen .....	264
	Vereinbarkeit Erwerbstätigkeit (264). Vereinbarkeit Familie (264). Krankheit (265). Studienfinanzierung (266)	
24.2.6.	Zwischenfazit .....	266
24.3.	Teilstudie III: Herkunftsbezogene Unterschiede im Umgang mit Problemen .....	271
24.3.1.	Fachidentifikation .....	273
24.3.2.	Hochschulidentifikation .....	274
24.3.3.	Studienleistungen .....	275
24.3.4.	Beruflicher Nutzen .....	276
24.3.5.	Zulassungshürden .....	277
24.3.6.	Zwischenfazit .....	278

## **F ABSCHLUSSBETRACHTUNG: BEFUNDE, IMPLIKATIONEN UND LIMITATIONEN**

25.	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	283
26.	Implikationen für die Entwicklung von Handlungsoptionen .....	291
	Änderung der normativen Beurteilung des Studienwechsels (291). Stärkung der Studieneingangsphase als Orientierungsphase (291). Stärkung der Studiensicherheit (292). Unterstützung bei der Studienfinanzierung von Anfang an (293). Stärkere Beteiligung Hochschullehrender in der Studieneingangsphase (293). Erhöhung der Praxis- und Anwendungsbezüge (294). Fächergruppenspezifische Ausgestaltung der Studieneingangsphase (294). Berücksichtigung der sozialen Herkunft im hochschulischen Qualitätsmanagement (295)	
27.	Limitationen und weitergehende Fragen .....	296
	Literatur .....	303
	Verzeichnis der Übersichten .....	335

## **ANHANG**

Gliederung (340). Datenaufbereitung (342). Teilstudie I: Herkunftsbezogene Unterschiede in den Bedingungen des Studienverbleibs (355). Teilstudie II: Herkunftsbezogene Unterschiede in der Ausstattung studienverbleibsrelevanter Ressourcen (362). Teilstudie III: Herkunftsbezogene Unterschiede im Umgang mit Problemen (381)

Danksagung .....	383
Autorin .....	384

## Abkürzungsverzeichnis

ASKU	Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala	LA/Paed	Lehramt und Pädagogik
AvH	Alexander von Humboldt-Stiftung	LifBi	Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz	MAR	missing at random
BBQ	Bildungsbeteiligungsquoten	MathNat	Mathematik/ Naturwissenschaften
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	MCAR	missing completely at random
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung	MFS	Modell der Frame-Selektion
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst	MI	Multiple Imputation
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH	MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
EHR	europäischer Hochschulraum	MNAR	missing not at random
FCS	Fully Conditional Specification	NC	Numerus Clausus
FS	Fachsemester	NEPS	Nationales Bildungspanel
FYS	First Year Students	n.s.	nicht signifikant
G8	achtjähriges Gymnasium	OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
HC	heteroskedastizitätskonsistent	PISA	Programme for International Student Assessment
HIS	Hochschul-Informationssystem GmbH	QPL	Qualitätspakt Lehre
HRK	Hochschulrektorenkonferenz	RC(T)	Rational-Choice (Theorie)
HS	Hochschulsemester	SB	Studienbedingungen
HZB	Hochschulzugangsberechtigung	SEP	Studieneingangsphase
Ing/Inf	Ingenieurwissenschaften und Informatik	SoWi/GeWi	Sozial- und Geisteswissenschaften
ISCED	International Standard Classification of Education	SQM	Studienqualitätsmonitor
		SWM	Studienwahlmotiv
		UP	Universität Potsdam
		VIF	Varianzinflationsfaktor
		WiWi/Recht	Wirtschafts- und Rechtswissenschaften

# Zentrale Ergebnisse

In modernen Gesellschaften besitzen Bildungsbeteiligung und -erfolg eine hohe Relevanz für die soziale Position. Die Gleichheit von Bildungschancen, d. h. der Abbau von Unterschieden in den bildungsbezogenen Chancen, die nicht aus Leistungsunterschieden, sondern aus der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen resultieren, ist daher in vielen Teilen der Welt ein wichtiges gesellschaftspolitisches Ziel.

Dass Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und (hoch-)schulischen Leistungen und bestehen, ist für Deutschland spätestens seit den 1960er-Jahren empirisch belegt. Bis heute erweisen sich herkunftsbezogene Bildungsbeteiligungs- und Bildungserfolgsmuster in Deutschland als vergleichsweise stabil. Der Erfolg schulischer und der Zugang zu hochschulischer Bildung ist bis heute abhängig von der sozialen Herkunft. Während des Studiums wirken diese sozialen Ungleichheiten fort.

Als besonders erfolgskritische Phase gestaltet sich der **Studieneingang**. Hier treten aufgrund der zahlreichen Anforderungen, die zu Studienbeginn bewältigt werden müssen, häufig Schwierigkeiten auf. Abbruchüberlegungen werden in der Studieneingangsphase daher besonders begünstigt. Dies gilt insbesondere für Studierende aus statusniedrigeren Schichten bzw. ohne akademische Familientradition. Diese Studienanfänger:innen werden weniger durch Herkunft, Eltern und Schulleistungen gestützt. Gleichzeitig scheint für Studierende aus Herkunftsfamilien ohne akademische Tradition eine erfolgreiche Studieneingangsphase besonders virulent, weil der Studienerfolg diese Gruppe stärker auf den Erfolg im zuerst begonnenen Studium angewiesen ist.

Bislang bestehen Forschungslücken dazu,

- wie hochschulische Sozialisationsprozesse und die Hochschulreformen seit den 1990er Jahren Bildungschancen beeinflussen und

- welche Faktoren den Studienverbleib nach der Studieneingangsphase in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft erklären.

Die **Ergebnisse des Forschungsstands** zeigen, dass entsprechende Aussagen insbesondere durch vier Umstände erschwert werden:

■ *Erstens* unterscheiden theoretische Erklärungsansätze und empirische Befunde nur unzureichend zwischen dem endgültigen Studienabbruch und dem -wechsel. Diese Unterscheidung ist aber notwendig, weil Abbruch bzw. Wechsel grundsätzlich verschieden sind und sich die beiden Dimensionen hinsichtlich ihrer Ursachen sowie der sozialstrukturellen Folgen unterscheiden.

■ *Zweitens* wird eine verlaufsspezifische Betrachtung dadurch erschwert, dass Studierendenbefragungen häufig querschnittlich durchgeführt werden. Die Situation zu Studienbeginn kann häufig nur retrospektiv erhoben werden, was Verzerrungen durch nachträgliche Rationalisierungen begünstigt. Dies erschwert belastbare Aussagen über Ursache-Wirkungsbeziehungen.

■ *Drittens* dominieren in der Hochschulforschung Studien, die entweder das herkunftsbezogene kulturelle Kapital *oder* das ökonomische Kapital betrachten. Die verschiedenen Ressourcen leisten allerdings je einen eigenen Erklärungsbeitrag für Unterschiede im hochschulischen Erfolg.

■ *Viertens* existieren mehrheitlich phasenspezifische Modelle des Studienerfolgs bzw. -abbruchs. Dies wird dem Umstand nicht gerecht, dass sich die Bedingungen nach Studienphase unterscheiden. Früher Studienabbruch hat andere Ursachen als ein später.

Diesen identifizierten Forschungsdesideraten folgend, wird im **theoretischen Teil** ein **Rahmenmodell** zur Erklärung des Studienverbleibs in der Studieneingangsphase entwickelt. Dieses nimmt individuelle, gruppen-spezifische und strukturelle Bedingun-

gen in den Blick. Der Komplexität der einflussnehmenden Bedingungen wurde in der Auswahl der theoretischen Zugänge Rechnung getragen. Die theoretischen Grundlagen für das Modell bilden der systemtheoretische Ansatz von Talcott Parsons, den konflikttheoretische Ansatz Pierre Bourdieus, der integrationstheoretische Ansatz von Vincent Tinto sowie das Modell der Frame-Selektion von Hartmut Esser. Die Kombination der jeweils eigenen Sichtachsen, welche die unterschiedlichen theoretischen Zugänge bieten, erweist sich dabei als äußerst fruchtbar. Durch die Aufbereitung der theoretischen Ansätze und zahlreicher empirischer Befunde konnten relevante Prädiktoren des Studienverbleibs speziell für die Studieneingangsphase identifiziert und ein empirisch überprüfbares Modell entwickelt werden.

Im **empirischen Teil** wird anhand längsschnittlicher Befragungsdaten untersucht, wie sich in der Studieneingangsphase

- die **Bedingungen** des Studienverbleibs,
- die **Ausstattung** mit studienverbleibsrelevanten **Ressourcen** und
- der Umgang mit **Problemen**

in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft unterscheiden.

Die **soziale Herkunft** wird in Anschluss an Bourdieus Habituskonzept differenziert über das elterliche ökonomische und kulturelle Kapital erfasst. Um den Erklärungsbeitrag der kulturellen *und* ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie der Studienanfänger:innen für den hochschulischen Bildungserfolg sichtbar zu machen, werden auf Grundlage der Kapitalausstattung der Herkunftsfamilie Herkunftsgruppen gebildet. Die Herkunftsgruppen werden getrennt *und* vergleichend betrachtet.

Die Ergebnisse zeigen, dass das entwickelte Rahmenmodell mit den **vier Einflussfaktoren** „Fachidentifikation“, „Hochschulidentifikation“, Studienleistungen“ und „Beruflicher Nutzen“ über 50 Prozent der Varianz der Studienverbleibsneigung erklärt. Unabhängig von der sozialen Herkunft erweist sich das **Gelingen des fachspezifischen Sozialisationsprozesses** als einflussreichster

Faktor auf den Studienverbleib. Weiterhin bestätigt sich, dass die Identifikation mit der Universität bei Studierenden der Herkunftsgruppen „geringes ökonomisches Kapital“ bzw. „geringes kulturelles Kapital“ im Vergleich zu den Studierenden der Herkunftsgruppen „hohes ökonomisches Kapital“ bzw. „hohes kulturelles Kapital“ einen größeren Einfluss auf die Erklärung des Studienverbleibs hat. Der höhere Einfluss des antizipierten beruflichen Nutzens konnte dagegen nur für die Herkunftsgruppe „geringes ökonomisches Kapital“ im Vergleich zur Referenzgruppe bestätigt werden.

Für die Identifikation mit dem Fach und der Universität erweisen sich die fachspezifischen Bedingungen herkunftsgruppenübergreifend einflussreicher als die vorhochschulischen Bedingungen. Für die Erklärung der Studienleistungen und des antizipierten beruflichen Nutzens sind dagegen die vorhochschulischen Bedingungen bedeutsamer als die fachspezifischen Bedingungen. Außerhochschulische Bedingungen erweisen sich zu Studienbeginn weniger einflussreich für die Erklärung der vier zentralen Einflussfaktoren des Studienverbleibs.

Damit der fachspezifische Sozialisationsprozess gelingt, sind für Studierende der Herkunftsgruppen geringes ökonomisches bzw. kulturelles Kapital insbesondere **gute Kontakte zu Lehrenden**, der **Praxisbezug** im Studium und ein hohes Maß an **intrinsic Motivation** zum Zeitpunkt der Studienaufnahme wichtig. Kontakte zu Lehrenden und der Praxisbezug im universitären Studium stellen diese Gruppen allerdings häufig vor größere Schwierigkeiten. Probleme zeigen sich auch bei der Bewältigung der Leistungsanforderungen und der **Finanzierung** des Studiums.

Bereits zum Zeitpunkt der Studienaufnahme zeigen Studierende der Herkunftsgruppen „geringes ökonomisches Kapital“ bzw. „geringes kulturelles Kapital“ eine teils deutlich schwächer ausgeprägte **Studiensicherheit** als die Vergleichsgruppen mit hohem ökonomischen bzw. kulturellem Kapital. Dies gilt auch für Studienanfänger:innen mit sehr guten Abiturnoten, die insgesamt aber seltener als in den Vergleichsgruppen

sind. Da die Abiturnoten Studierender der niedrigeren sozialen Herkunftsgruppen im Durchschnitt schlechter ausfallen, entscheiden häufiger fehlende oder niedrige **Zulassungshürden**, welches Studium sie aufnehmen (können). Keine Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen zeigen sich dagegen hinsichtlich der Leistungsmotivation und der intrinsischen Studienmotivation. Dies sind gerade jene Aspekte, hinsichtlich derer in der Diskussion um die Öffnung der Hochschulen bildungsfernere Gruppen häufig **Mängel** zugeschrieben werden. Auch fühlen sich die Studierenden der Herkunftsgruppen „geringes ökonomisches bzw. kulturelles Kapital“ zu Studienbeginn nicht weniger informiert als die Vergleichsgruppen. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass die häufig diagnostizierten Informationsvorsprünge der höheren Herkunftsgruppen erst im Studienverlauf sichtbar werden.

Insgesamt sind die Schwierigkeiten mit den universitären und fachspezifischen Bedingungen, die bereits nach dem ersten Studiensemester sichtbar werden, stark abhängig von der jeweiligen **Fächergruppe**, in der studiert wird. Für das Gelingen der Studieneingangsphase ist zudem das **kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie** von größerer Bedeutung als das diesbezügliche ökonomische Kapital. Die einzige Ausnahme zeigt sich im Kontakt zu anderen Studierenden. Es scheinen vor allem die fehlenden zeitlichen und finanziellen und damit ökonomischen Ressourcen zu sein, welche die Teilnahme an gemeinsamen sozialen Aktivitäten erschweren.

Die weiteren Befunde zeigen, dass Studierende aus Familien mit hohem kulturellen bzw. ökonomischen Kapital eher über jene Ressourcen und damit Handlungsoptionen verfügen, die es ermöglichen, **Studienentscheidungen durch einen Wechsel zu korrigieren**. Dieser Handlungsspielraum erweist sich angesichts einer zunehmend differenzierten – damit einhergehend zunehmend

unübersichtlichen – Studienlandschaft als wichtiger Vorteil. Denn es ist schwer möglich, Studienentscheidungen unter Kenntnis aller Alternativen zu treffen, so dass die Wahrscheinlichkeit, sich zu „verwählen“ erhöht ist. Es sind daher jene Gruppen im Vorteil, die flexibel auf neue Informationen reagieren und Studienentscheidungen gegebenenfalls korrigieren können. Und diese Gruppen setzen sich eher aus Studienanfänger:innen zusammen, deren Eltern über hohes ökonomisches bzw. kulturelles Kapital verfügen. Ein Studienwechsel ist nicht notwendigerweise Folge individueller Defizite, sondern kann Ausdruck individueller Neuorientierung und, wie auch die Ergebnisse zeigen, Ausdruck herkunftsspezifischer Optionsräume sein.

Die Untersuchungsergebnisse sind sowohl für die Bildungs- und Ungleichheitsforschung, als auch hochschulpolitisch relevant. Sie ermöglichen, **Handlungsoptionen** zur Gestaltung der Studieneingangsphase zu entwickeln:

- Kontakte zu Hochschullehrenden gerade zu Beginn des Studiums intensivieren;
- Maßnahmen zur Gestaltung der Studieneingangsphase eng auf die jeweiligen fachspezifischen Bedingungen beziehen;
- verstärkt Maßnahmen entwickeln, die geeignet sind, die subjektiv studienbezogene Sicherheit und Selbstwirksamkeit zu erhöhen;
- die Perspektive auf den Wechsel als institutionelles Problem zugunsten einer Perspektive auf den Wechsel als individuelle Option, verändern;
- Informationen und Beratungen zum Wechsel und zur Studienfinanzierung bereits zu Studienbeginn anbieten und bewerben;
- soziale Ungleichheiten bei den Prozessen der studienbezogenen Qualitätssicherung und -entwicklung stärker berücksichtigen.



**A**

**EINFÜHRUNG**



# 1. Einleitung und Problemstellung

Vor 100 Jahren konstatiert der Soziologe Max Weber:

„Unterschiede der Bildung sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. Vor allem in Deutschland, wo fast die sämtlichen privilegierten Stellungen innerhalb und außerhalb des Staatsdienstes nicht nur an eine Qualifikation von Fachwissen, sondern außerdem von ‚allgemeiner Bildung‘ geknüpft und das ganze Schul- und Hochschulsystem in deren Dienst gestellt ist.“ (Weber 1917/1921: 279)

Schulen und Hochschulen nehmen eine zentrale Rolle für die Verteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen ein. Dabei ist der Erfolg schulischer und hochschulischer Bildung auch in Deutschland bis heute abhängig von der sozialen Herkunft. Dies ist für die Wahl von Schulformen, die Bewertung von Schulleistungen (Ditton 2010a; Baumert/Stanat/Watermann 2006) und den Zugang zum Studium<sup>1</sup> erforscht und empirisch belegt.

Auch während des Studiums lässt sich eine Reihe von sozialen Ungleichheiten feststellen. Die unterschiedliche Verteilung ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals (Bourdieu 1983; Bourdieu/Boltanski/Saint Martin 1981) führt zu unterschiedlichen gruppen- sowie herkunftsspezifisch geprägten Bedingungen und Formen des Studierens (Merkel 2015: 54; Bargel/Bargel 2010). Gleichzeitig treten gerade unter Studierenden sozialer Herkunftsgruppen mit geringem kulturellem und ökonomischem Kapital<sup>2</sup> aufgrund der Distanz zum akademischen Feld häufiger Probleme auf und es kommt seltener zu einem Studienabschluss.<sup>3</sup>

Die vorliegende Arbeit zielt nicht auf eine Beschäftigung mit der Gesamtheit herkunftsspezifischer Ungleichheitsprozesse im Hochschulsystem. Sie widmet sich aber einem wesentlichen Bestandteil des Studienverlaufs und des Hochschulsystems: der Studieneingangsphase an Universitäten. Die Studieneingangsphase ist zwar bereits in einer Vielzahl von Studien untersucht worden, es mangelt jedoch an spezifischem empirischen Wissen über die herkunftsspezifischen Bedingungen des Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase, den dafür förderlichen Faktoren und den Umgang mit Problemen in dieser Studienphase. Demgemäß widmet sich die vorliegende Arbeit diesen Fragestellungen.

---

<sup>1</sup> vgl. Watermann/Daniel/Maaz 2014; Müller/Pollak 2010; Becker/Hecken 2007; Becker 2000; Bargel et al. 1987

<sup>2</sup> Unter ökonomischem Kapital werden alle Formen des materiellen Besitzes verstanden. Kulturelles Kapital umfasst in objektivierter Form z.B. Bücher und Kunstwerke, in inkorporierter Form kulturelle Fähigkeiten, Wissensformen, Geschmack sowie Wahrnehmungsschemata und in institutionalisierter Form Titel, Schul- und Hochschulabschlüsse.

<sup>3</sup> vgl. Bargel 2007; Bargel/Bargel 2010; Bourdieu/Passeron 1971; Dippelhofer-Stiem 2017b; Lange-Vester/Sander 2016a; Middendorff et al. 2017a; Dahrendorf 1965a; Tieben 2016; Wilkesmann 2019; Heublein et al. 2017

Die Untersuchung von herkunftsspezifischen Bedingungen des Studienverbleibs in der Studieneingangsphase an Universitäten ist aus folgenden Gründen relevant:

*Erstens* erweisen sich herkunftsbezogene Bildungsbeteiligungs- und Erfolgsmuster als vergleichsweise stabil (Neugebauer 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 172; Lange-Vester/Sander 2016b: 8; Tieben 2016). Bezogen auf den Studienabbruch zeigen die Untersuchungen von Tieben (2016), dass die Unterschiede in der endgültigen Abbruchquote zwischen den Gruppen in der jüngsten Geburtskohorte besonders groß sind, „so dass sich hier ein Trend zu steigender sozialer Ungleichheit im Hochschulwesen abzeichnet“ (ebd.: 10). Nach den Befunden liegt der Anteil derer, die keinen Abschluss erreichen, unter den Studierenden der Geburtskohorte 1944–54 ohne akademisches Elternteil noch bei 10 % und ist damit genauso hoch wie unter den Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss. In der Geburtskohorte 1975–84 bleibt der entsprechende Anteil unter den Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss nahezu unverändert, während er sich unter den Studierenden ohne akademisches Elternteil auf 18 % erhöht und damit fast verdoppelt.

*Zweitens* sind die Auswirkungen bestimmter Organisationsformen des Bildungssystems auf ungleiche Bildungschancen keineswegs hinreichend erforscht (Hradil 2001: 179). Dies gilt insbesondere für die Rolle der Hochschulen. So existiert derzeit keine umfassende Theorie der Bildungsungleichheit im Hochschulsystem (Dippelhofer-Stiem 2017b). Universitäten gelten dabei im Vergleich zu Fachhochschulen als sozial noch exklusiver und stellen somit besonders relevante Institutionen des Bildungswesens für die Reproduktion herkunftsbezogener Bildungs- (und damit Chancen-)ungleichheit dar.

*Drittens* treten besonders beim Übergang zwischen Schule und Hochschule häufiger Schwierigkeiten auf und Abbruchüberlegungen werden begünstigt.<sup>4</sup> Im Vergleich zu traditionellen Studiengängen erfolgt der Studienabbruch im Bachelorstudium deutlich früher (Heublein et al. 2017: 47). Zudem dürften sich die in der Studieneingangsphase typischen Orientierungsprobleme und Zweifel durch das Bachelorstudium eher noch verstärkt haben (Huber 2010; Webler 2012b), insbesondere, wenn sich die Studienanfänger:innen weniger durch Herkunft, Eltern und Schulleistungen gestützt fühlen (Heine/Spangenberg 2004: 200–201). Die Anforderungen, die zu Studienbeginn bewältigt werden müssen, sind zahlreich: ein im Vergleich zur Schule hohes Maß an Eigenverantwortung für die Gestaltung des Studiums, die Begegnung mit der Wissenschaft, die Bewältigung der Studienanforderungen, das Finden in die institutionellen offiziellen und heimlichen (Snyder 1971; Zinnecker 1975; Jenert 2011) Lehrpläne sowie die neue soziale Umwelt, das Verlassen des Elternhauses, möglicherweise ein Umzug zum Hochschulstandort (Portele/Huber 1983: 108–109; Bosse/Trautwein 2014). Schließlich erfolgt mit dem Studium ebenfalls eine zentrale Wiechenstellung für den weiteren Studienverlauf und beruflichen Lebensweg (Blüthmann 2012c; Beekho-

---

<sup>4</sup> vgl. Sorge/Petersen/Neumann 2016: 166; Heublein et al. 2017: 53–54; Middendorff et al. 2013: 131; Portele/Huber 1983: 108–110; Schubarth et al. 2019b

ven/Jong/ van Hout 2002). Keine Studienanfängerin bleibt von dem Kontext, in dem das Studium stattfindet, unbeeinflusst (Vosgerau 2005: 13). Und gerade das Fundament der hochschulischen Sozialisationsprozesse „ist mithin als schichtspezifisch durchwirkt anzunehmen“ (Dippelhofer-Stiem 2017b: 47).

*Viertens* ist nach den Befunden von Tieben (2016) speziell für die Gruppe der Studierenden aus Herkunftsfamilien ohne akademische Tradition eine erfolgreiche Studieneingangsphase besonders virulent, weil diese Gruppe nach einem einmal abgebrochenen Studium seltener ein zweites Studium aufnimmt. Der endgültige Studienerfolg ist in dieser Gruppe demnach stärker auf den Erfolg im zuerst begonnenen Studium angewiesen und verweist auf unterschiedliche Handlungsdispositionen (Emmerich/Sander/Weckwerth 2016).

*Fünftens* ist die Gleichheit von Bildungschancen, d. h. die Abschaffung von Unterschieden in den bildungsbezogenen Chancen, die nicht aus Leistungsunterschieden, sondern aus der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen resultieren, ein wichtiges gesellschaftspolitisches Ziel (Europäische Ministerkonferenz 19.5.2005). Da in wissensbasierten Gesellschaften formale Qualifikationen entscheidend für die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt und das Einkommen sind, „ist es legitimationsbedürftig wenn sich zeigt, dass gerade im Bildungssystem nicht nur die Leistung sondern auch die soziale Herkunft zählt“ (Geulen/Veith 2020: 223). Chancengerechtigkeit in der Bildung ist daher heute in allen OECD-Ländern ein politisches Anliegen (OECD 2020). Neben gesellschaftspolitischen Anforderungen an das Bildungssystem moderner demokratischer Wissensgesellschaften treten ökonomische Notwendigkeiten. Dabei ist speziell das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich weniger in der Lage, die Leistungs- bzw. Qualifikationspotenziale der Bevölkerung angemessen zu fördern und auszus schöpfen, um den Bedarf des nationalen und europäischen Arbeitsmarkts an akademisch qualifizierten Fachkräften auch angesichts demografischer Herausforderungen zu decken (Heine 2010: 6–10; Erdmann/Mauermeister 2016: 13).

## 2. Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Ob ein Studium aufgenommen wird oder nicht, hängt in hohem Maße von der sozialen Herkunft ab. Deutschland gehört dabei im europäischen Vergleich zu den Ländern mit einem besonders geringen Anteil an Studierenden aus Elternhäusern ohne tertiären Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 156). Dies gilt auch dann, wenn die Qualifikation in der Gesamtbevölkerung berücksichtigt wird. Auch die intergenerationale bildungsbezogene Aufwärtsmobilität fällt in Deutschland deutlich geringer und die Abwärtsmobilität höher als in vielen anderen OECD-Ländern aus (OECD 2015: 97). Die Gründe dafür liegen nicht nur in der vergleichsweise starken Stratifizierung des Schulsystems, sondern auch im dualen Ausbildungssystem (Allmendinger/Solga 2020: 474)<sup>5</sup>. Berufe, für die in Deutschland eine Ausbildung abgeschlossen werden muss, erfordern in anderen Ländern den Abschluss eines (Bachelor-)Studiums. Nach der Ablenkungsthese von Shavit/Müller (2000) werden durch die Attraktivität und Sicherheit der Ausbildungsberufe Kinder sozial schwächerer Schichten von der Aufnahme eines (universitären) Studiums abgelenkt, so dass die soziale Exklusivität der Universitäten erhalten bleibt.

Der herkunftsbezogene Selektionsprozess setzt sich im Verlauf des Hochschulstudiums, wenn auch zunächst vermindert, weiter fort. So gehen in Deutschland auf dem Weg zum Erreichen eines Bachelorabschlusses unter den Nicht-Akademikerkindern 30 % verloren, unter den Akademikerkindern sind es 15 % (Willkesmann 2019: 65). Auch die Ergebnisse der DZHW-Exmatrikuliertenbefragung verdeutlichen, dass die Gruppe der Studienabbrecher.innen mehrheitlich durch Kinder aus Nicht-Akademikerhaushalten geprägt ist (Heublein et al. 2017: 60–61). Neben herkunftsspezifischen Unterschieden zeigt die DZHW-Studie Unterschiede in den Abbruchquoten in Abhängigkeit von der Studienphase. An Universitäten sind die Studienabbruchquoten in den Bachelorstudiengängen während der ersten beiden Semester mit 40 % am höchsten (ebd.: 49).

Es ist daher anzunehmen, dass die Studieneingangsphase für die Aufrechterhaltung sozialstruktureller Studienerfolgsmuster eine wichtige Rolle spielt, wobei fächergruppenspezifische Unterschiede zu berücksichtigen sind. Welche Faktoren den Studienverbleib von Studierenden nach der Studieneingangsphase in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft erklären, kann durch vorliegende Studien nicht zureichend erklärt werden. Entsprechende Aussagen werden durch die folgenden Umstände erschwert:

- Es existieren derzeit vor allem phasenübergreifende Modelle des Studienerfolgs bzw. -abbruchs (ebd.; Rindermann/Oubaid 1999; Blüthmann 2012b; Tinto

---

<sup>5</sup> Als dritten Grund führen die Autorinnen das System der Weiterbildung an, die in Deutschland stärker beruflich organisiert ist und damit an eine Erwerbstätigkeit gebunden ist (Allmendinger/Solga 2020: 475).

1975), d. h. die modellierten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg bzw. -abbruch unterscheiden häufig nicht zwischen verschiedenen Studienphasen. Dabei unterscheiden sich die Ursachen des Studienabbruchs in Abhängigkeit von der Studienphase (Schindler 1997; Unger et al. 2009). Ein Studienabbruch in den ersten Fachsemestern erfolgt überdurchschnittlich häufig aufgrund mangelnder Studienmotivation, eines attraktiven Arbeits- oder Ausbildungsplatzangebots und des Wunschs nach praktischer Tätigkeit, während ein Studienabbruch in höheren Fachsemestern häufiger aufgrund der finanziellen sowie familiären Situation und endgültig nicht bestandener Prüfungen auftritt (Heublein et al. 2009: 52; Heublein et al. 2017: 50).

■ Weiterhin zeigen sich Forschungslücken mit Blick auf die herkunftsspezifischen Bedingungen des Studienerfolgs über den Studienverlauf. Die quantitative Hochschulforschung über soziale Ungleichheit verbleibt derzeit noch zu stark in deskriptiven, bivariaten Analysen über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierenden, deren materielle und situative Bedingungen sowie die Gründe und den Zeitpunkt eines Studienabbruchs. Ein zufriedenstellender theoretischer Unterbau, der die Fülle an Informationen studienverlaufsspezifisch durchdringt, steht noch aus (Wolter 2011a: 126; Büchler 2012; Dippelhofer-Stiem 2017b: 13–14; Miethe et al. 2014: 227; Bargel/Bargel 2010: 39).

■ Eine studienverlaufsspezifische Betrachtung wird auch deshalb erschwert, weil Studierendenbefragungen häufig querschnittlich durchgeführt werden und so die Situation zu Studienbeginn häufig nur retrospektiv erhoben werden kann (Erdmann/Mauermeister 2016; Larsen/Sommersel, Bjørnøy, Hanna/Larsen 2013; Sarcletti/Müller 2011). Dies kann zu Verzerrungen führen und die Modellierung sowie Überprüfung von Ursache-Wirkungsannahmen zusätzlich erschweren.

■ Mit Blick auf den Forschungsstand ist zu konstatieren, dass theoretische Erklärungsansätze und empirische Befunde häufig nicht zwischen dem Abbruch i. S. eines endgültigen Verlassens des Hochschulsystems und dem Wechsel unterscheiden (Diem 2016; Larsen et al. 2013; Spiess 1997). Diese Unterscheidung ist wesentlich, weil sich die beiden Dimensionen hinsichtlich ihrer Ursachen und der sozialstrukturellen Folgen unterscheiden. Die Untersuchung von Diem (2016) zum Wechsel in den reformierten Studienprogrammen zeigt, dass gerade wenn ein Wechsel früh erfolgt, das Erreichen eines Studienabschlusses nicht unwahrscheinlicher ist, als wenn nicht gewechselt wird. Ein Wechsel zu Studienbeginn gefährdet das endgültige Erreichen eines Studienabschlusses demnach nicht. Bei ungleichheitsbezogenen Fragestellungen ist es demzufolge notwendig, zwischen den Alternativen zum Studienverbleib (Wechsel oder Abbruch) zu unterscheiden.

■ Die Definitionen und Operationalisierungen der sozialen Herkunft unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Studien (Dippelhofer-Stiem 2017b: 21–22). Grob kann dabei zwischen jenen Kategorisierungen differenziert werden, welche den Bildungsstatus der Eltern und damit einen Aspekt des kulturellen Kapitals fokussieren und jenen, welche die berufliche Stellung der Eltern und damit einen Aspekt des ökonomischen Kapitals zur Bestimmung der sozialen Herkunft nutzen. Es ist indes davon auszugehen, dass sich Familien bei gleichen kulturellen

Ressourcen in den sozioökonomischen Verhältnissen unterscheiden können und die verschiedenen Ressourcen je einen eigenen Erklärungsbeitrag für Unterschiede im hochschulischen Erfolg leisten (Ehmke/Siegle 2005: 523; Emmerich/Sander/Weckwerth 2016: 75–76).

Aus den Ausführungen ergeben sich die folgenden forschungsleitenden Fragen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit adressiert werden und die bestehenden Forschungslücken ein Stück weit schließen sollen:

- Inwiefern unterscheiden sich die Herkunftsgruppen mit hohem und geringem kulturellen Kapital bzw. zwischen den Herkunftsgruppen mit hohem und geringem ökonomischen Kapital zu Studienbeginn in den Bedingungen des Studienverbleibs?
- Welche Unterschiede zeigen sich zwischen den Herkunftsgruppen jeweils in der Ausstattung studienverbleibsrelevanter Ressourcen?
- In welcher Hinsicht zeigen sich herkunftsgruppenspezifische Unterschiede im Umgang mit Problemen in der Studieneingangsphase?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird in der Arbeit zunächst ein theoretisches Rahmenmodell des Studienverbleibs entwickelt, das den empirischen Beobachtungen angemessen Rechnung trägt.

Durch die Entwicklung des Modells und die Beantwortung der Forschungsfragen wird erwartet, dass wesentliche Impulse für die Ungleichheits- und Studienerfolgsvorschung gesetzt werden können. Neben dem forschungsbezogenen Mehrwert soll die Untersuchung dazu beitragen, Empfehlungen für die Studiengangsentwicklung, die curriculare und didaktische Ausgestaltung der Studieneingangsphase sowie für die Hochschul- und Bildungspolitik abzuleiten.

### 3. Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird unter Berücksichtigung der bestehenden Forschungslücken wie folgt vorgegangen (Übersicht 1):

In Kapitel B werden zunächst jene Forschungsgegenstände erläutert, die sich vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragen ergeben: die Bildungsungleichheitsforschung, die Studierfolgsvorschung, die Hochschulsozialisations- und Fachkulturforschung sowie die Übergangsvorschung. Die beschriebenen Forschungsgegenstände bilden die Grundlage für die Auswahl der theoretischen Zugänge im anschließenden Kapitel C.

Die Darstellung der theoretischen Erklärungsansätze in Kapitel C erfolgt mit dem Ziel, ein Rahmenmodell des Studienverbleibs in der Studieneingangsphase zu entwickeln und Unterschiede in den herkunftsspezifischen Bedingungen zu erklären. Für die Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen werden daher jene soziologischen Theorien und Begriffe gewählt, die a) relevante Bezüge zu den relevanten Aspekten Studierfolgsvorschung, Ungleichheits-, Hochschulsozialisations- und Übergangsvorschung herstellen können, b) geeignet sind, Brückenhypothesen zur Verbindung der Makro-, Meso- und Mikroebene zu entwickeln und somit sowohl individuelle und strukturelle Bedingungen in den Blick nehmen und c) im Rahmen der aktuellen Hochschulforschung eine wichtige Rolle spielen: auf der Makro-Ebene system- und konflikttheoretische Ansätze, auf der Meso- und Mikro-Ebene vor allem interaktionistische und moderne Rational-Choice-Theorien (Allmendinger/Solga 2020: 481–488; Gold 1999: 54; Sarceletti/Müller 2011: 236–239). Konkret beziehen sich die dargestellten theoretischen Ansätze auf den systemtheoretischen Ansatz von Talcott Parsons, den konflikttheoretischen Ansatz Pierre Bourdieus, den integrationstheoretischen Ansatz des Studienabbruchs von Vincent Tinto sowie das Modell der Frame-Selektion von Hartmut Esser.

Vor dem Hintergrund des am Ende von Kapitel C entwickelten Rahmenmodells des Studienverbleibs erfolgt in Kapitel D die weitere Ausführung des empirischen Forschungsstands hinsichtlich der im Modell festgelegten relevanten Faktoren – mit dem Ziel, konkrete und überprüfbare Hypothesen abzuleiten.

In Kapitel E werden die im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendeten Daten, die Methoden zur Überprüfung der Hypothesen und die Ergebnisse der Überprüfung vorgestellt und diskutiert. Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen bilden die im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts „StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studierfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen“ erhobenen Befragungsdaten von Studierenden an fünf Universitäten.<sup>6</sup> Das längsschnittliche Design der Befragung über das erste Studienjahr ermöglicht dabei, die häufig durch die retrospektive Erhebung der Situation zu Studienbeginn erschwerten Aussagen über Ursache-Wirkungs-

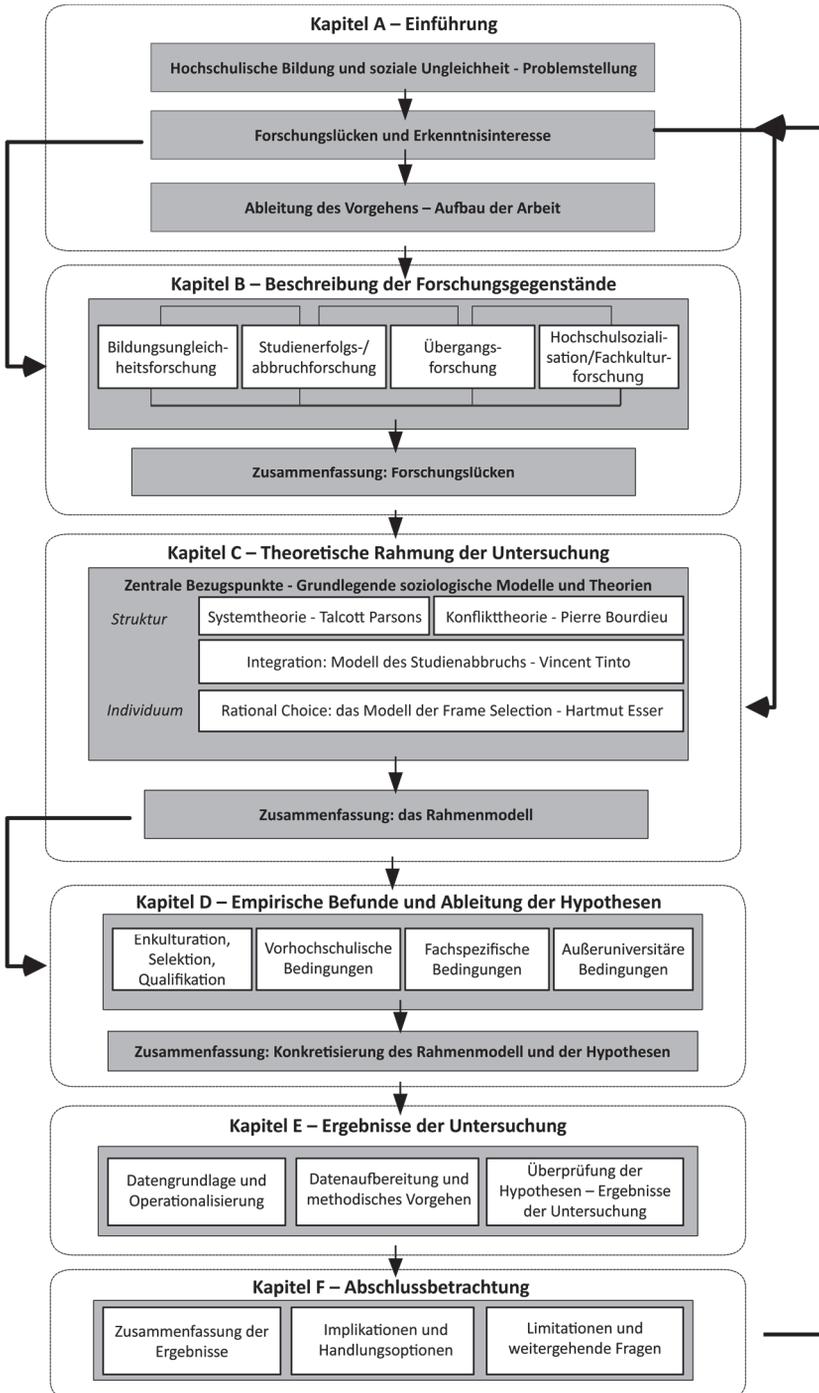
---

<sup>6</sup> vgl. Schubarth et al. 2019b; Schubarth/Mauermeister 2017; Mauermeister/Zylla/Wagner 2015; Schubarth et al. 2018; Schmidt et al. 2019

beziehungen zu treffen. Die soziale Herkunft wird im Anschluss an Bourdieus Habituskonzept differenziert über das ökonomische und kulturelle Kapital erfasst (Bourdieu 1982, 1983). Auf diese Weise ist es möglich zu überprüfen, welche Unterschiede sich jeweils zwischen den Gruppen „hohes-geringes kulturelles Kapital“ bzw. „hohes-geringes ökonomisches Kapital“ zeigen. Im Vorfeld der empirischen Überprüfung wird dabei kontrolliert, im Vergleich zu welchen Handlungsalternativen (Abbruch oder Wechsel) der Verbleib im Studium erfolgt.

Abschließend werden in Kapitel F die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und Implikationen für die weitere Forschung und die Hochschulpraxis formuliert. Die vorliegende Arbeit schließt mit einer kritischen Betrachtung der Limitationen und dem Aufzeigen von Fragen für die zukünftige Forschung, wobei auch auf aktuelle Befunde zu den Folgen der Corona-Pandemie eingegangen wird.

## Übersicht 1: Aufbau und Struktur der Arbeit





## **B**

### **BESCHREIBUNG DER FORSCHUNGSGEGENSTÄNDE**

Vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragen ergeben sich vier Forschungsgegenstände, die jeweils eine nähere Erläuterung erfordern: die Bildungsungleichheits-, die Studienerfolgs-, die Fachkultur- und Übergangsforschung. Diese werden in den folgenden Abschnitten beschrieben. Die beschriebenen Forschungsgegenstände fungieren als Grundlage für die Auswahl der theoretischen Zugänge im anschließenden Kapitel C.

Die Beschreibung der Forschungsgegenstände beginnt mit einer Auseinandersetzung zu den aktuellen Befunden und Erklärungen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Da sich die Arbeit speziell auf den Studienverbleib an Universitäten nach der Studieneingangsphase bezieht, werden anschließend Befunde zum Studienerfolg und Studienabbruch, zur hochschulischen und fachkulturellen Sozialisation und zur Studieneingangsphase erläutert.

## 4. Bildungsungleichheitsforschung

Chancengerechtigkeit beim Zugang zur Bildung ist heute in allen OECD-Ländern ein politisches Anliegen. Fragen nach den Ursachen, der natürlichen Legitimation herkunftsbezogener Disparitäten, ihrer gesellschaftlichen Funktion und die Rolle der institutionalisierten Bildung sind seit 2.500 Jahren Gegenstand zunächst vor allem philosophischer Diskussionen. Der folgende Abschnitt umfasst einen kurzen historischen Abriss, für den vor allem auf die Ausarbeitungen von Szczesny (2013) zurückgegriffen wird. Anschließend werden die Bedeutung von Bildungsabschlüssen in der Wissensgesellschaft und der hochschulpolitische Rahmen vorgestellt. Die Auseinandersetzung mit den aktuellen Befunden zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, deren Erklärungen sowie offene Forschungsfragen runden die Darstellung ab.

### Kurzer historischer Abriss

„Soziale Ungleichheit‘ liegt vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2001: 30). Zu diesen „wertvollen Gütern“ gehören in modernen Wissens- und Informationsgesellschaften insbesondere Bildungsabschlüsse, die als Voraussetzung für den Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Positionen und Einkommen zunehmend bedeutsam geworden sind (Mau/Verwiebe 2020: 350). Bildung ist wesentlich mit sozialen Chancen verknüpft und stellt daher eine zentrale Erscheinungsform (in objektivierter Form als kulturelles Kapital sichtbar z.B. am erreichten Bildungsgrad – vgl. Abschnitt 11) sozialer Ungleichheit dar (Hradil 2001: 31–32). Unterscheiden sich verschiedene soziale Gruppen hinsichtlich ihrer Bildungschancen und -beteiligung, divergieren auch deren soziale Chancen bzw. deren gesellschaftliche Position. Tun sie das regelmäßig und dauerhaft, ist ein weiterer Aspekt sozialer Ungleichheit angesprochen (Solga/Berger/Powell 2009: 14–15). Dabei lässt der soziologische Begriff der „sozialen Ungleichheit“ zunächst offen, inwiefern diese als „soziale Ungerechtigkeit“ problematisiert oder legitimiert wird.

Im ersten Buch der „Politeia“ von *Platon* (428/427 v. Chr.–348/347 v. Chr.) „wurden ... zum erstenmal in der Geschichte des sozialen und politischen Denkens zwei unvereinbare Positionen formuliert, die sich seither als die beharrlichste Quelle des Konflikts zwischen den Analytikern der menschlichen Gesellschaft erwiesen haben“ (Dahrendorf 1967: 294). Der Sophist Thrasymachos vertritt die Position, „das überall das nämliche gerecht ist: der Vorteil des Stärkeren“ (Platon 1978: 67/338A). Als gesellschaftlich Stärkere werden jene bezeichnet, welche die Macht über den Gesetzgebungsprozess haben. Sie definieren, was in der jeweiligen Staatsform als gerecht oder ungerecht gilt. Daher dient der Gerechtigkeitsbegriff immer auch der Stabilität der jeweiligen Gesellschaft, dem Machterhalt des gesellschaftlich Stärkeren und insofern sind alle Gesellschaftsformen durch Ungerechtigkeit gekennzeichnet. Platons utopischer Gegenentwurf zu den bestehenden Gesellschaftsformen vom „gerechten Staat“ setzt dem Vorteil des

Stärkeren den Gerechtigkeitsbegriff „Das Seinige tun“ entgegen (Platon 1978: 193/433A). Platon geht davon aus, dass jeder aufgrund seiner natürlichen Veranlagungen unterschiedliche Fähigkeiten hat, welche die selbstgewählten gesellschaftlichen Aufgaben und damit den Platz in der Gesellschaft bestimmen. Allein die natürlichen Begabungen, nicht das Geschlecht, nicht die Herkunftsfamilie, legitimieren im „gerechten“ Staat Ungleichheit (Platon 1978).

Folglich gilt auch für Platons Erziehungssystem, dass der Zugang zu höherer Bildung und die damit verbundenen Chancen für bestimmte gesellschaftliche Positionen allein über die individuellen Fähigkeiten geregelt und familiäre Bindungen aufgelöst werden müssten. *Aristoteles* (384 v. Chr.–322 v. Chr.), Schüler von Platon, argumentiert dagegen mit der Notwendigkeit (i. S. eines Ordnungssystems), Nützlichkeit (effiziente Verteilung gesellschaftlicher Rechte und Pflichten) und Natürlichkeit (überall beobachtbar) gesellschaftlicher Ungleichheit (Szczeny 2013: 16). Anders als Platon sieht Aristoteles sehr wohl standes- und geschlechtsspezifische Unterschiede in den Anlagen und Fähigkeiten, vernünftig, überlegt und tugendhaft zu handeln (Aristoteles 1995). Insofern sind diese Unterschiede auch gerechtfertigt.

*Hobbes* (1588–1679) geht ähnlich der Position Platons davon aus, dass „die Natur ... die Menschen sowohl in Hinsicht der Körperkräfte als der Geistesfähigkeiten einen wie den anderen gleichmäßig begabt“ (Hobbes 1936 [1651]: 160). Damit ist nicht gemeint, dass alle Menschen mit der gleichen körperlichen Stärke ausgestattet sind, sie spielt nur in der Praxis gesellschaftlicher Ungleichheit keine Rolle, denn auch der Schwache ist „durch List, oder in Verbindung mit anderen, die mit ihm in gleicher Gefahr sind, auch den stärksten zu töten fähig“ (Hobbes 1936 [1651]: 160). Bezogen auf die geistigen Fähigkeiten zeigt sich nach Hobbes, „daß die Gleichheit unter den Menschen noch größer ist als bei der Körperstärke ... Denn Klugheit ist nur Erfahrung, die alle Menschen, die sich gleich lang mit den gleichen Dingen beschäftigen, gleichermaßen erwerben.“ (Hobbes 1936 [1651]: 104) Diese prinzipielle Gleichheit in den Anlagen führt dazu, dass Menschen gleiche Ziele verfolgen und sich die Notwendigkeit ergibt, den Konkurrenzkampf um die Erreichung der Ziele (immer wieder) zu gewinnen. Gäbe es eine „natürliche“ Ordnung, wären Ressourcen „natürlich“ verteilt und Kriege nicht notwendig (Szczeny, 2013, S. 19–20).

*Rousseau* (1712–1788) schließt dagegen wie Aristoteles natürliche Ungleichheit nicht aus, dies betrifft aber nicht die Ungleichheiten bezogen auf die gesellschaftliche Position. Diese „sittlichen“ oder „politischen“ (Rousseau 2000: 97) Unterschiede haben keinen natürlichen Ursprung, sondern resultieren aus gesellschaftlichen Verträgen, die Menschen freiwillig eingehen und sind insofern Resultat einer gesellschaftlich-historischen Entwicklung. Aus unbedeutenden, natürlichen Ungleichheiten werden insbesondere durch die Entstehung von Eigentumsverhältnissen, die gegen andere (Familien) abgesichert werden müssen und durch ein arbeitsteilig organisiertes Wirtschaftssystem relevante Unterschiede, die über die gesellschaftliche Position bestimmen. „Erst wenn innerhalb einer Gesellschaft arbeitsteilig gewirtschaftet wird und das (familiale) Eigentum gegenüber anderen abgesichert werden muss, macht es einen bedeutsamen Unterschied, ob jemand für eine bestimmte Tätigkeit mit besseren oder schlechteren

Fähigkeiten ausgestattet ist. In Gesellschaftsordnungen, die zum einen Eigentumsverhältnisse rechtsstaatlich absichern und zum anderen den Prozess des Arbeitsvollzugs unter verschiedenen Akteuren aufteilen, kommt es zu einem doppelten Wirkungsmechanismus: Zum einen werden natürliche Ungleichheiten (z.B. hinsichtlich körperlicher oder kognitiver Fähigkeiten) hochrelevant, da sie zur Eigentumsaneignung eingesetzt werden können, zum anderen werden ebene Fähigkeiten zu dem Maßstab, der (neben dem eigentlichen Eigentum) die soziale Position bestimmt“ (Szczesny 2013: 25). Durchgesetzt hat sich Rousseaus's Vorstellung, dass soziale Ungleichheit gesellschaftlich herstell- und damit veränderbar ist (Mau/Verwiebe 2020: 349).

## Bildungsabschlüsse in der Wissensgesellschaft

Bildung und Erziehung sind Teile des Sozialisationsgeschehens (Dippelhofer-Stiem 2017b: 25; Vogel 2008; Grundmann 2011). Sie richten sich auf die inhaltliche Gestaltung von Sozialisationsprozessen, die Normierung des sozialen Lebens, auf die Selektion und Legitimation ungleicher Lebenschancen, was in Begriffen wie „erfolgreiche Bildung“ und „richtiger Erziehung“ deutlich wird (Grundmann 2011: 64). Während Sozialisation überwiegend ungeplant und unbeabsichtigt geschieht (Luhmann 1987), bezeichnet *Erziehung* die Teilmenge der Sozialisationsvorgänge, die geplant und absichtsvoll erfolgen (Vogel 2008: 120–121; Scherr 2006: 49) – eine „socialisation methodique“ (Durkheim 1972). Sie zielt auf die moralisch legitimierte Normierung der Individuen. Erziehung ist charakterisiert durch spezifische institutionelle Rahmenbedingungen, Hierarchisierungen (z.B. Wissender-Lernender) und eine Definitionsmacht von den Oberen in der Hierarchie über das, was wertgeschätzt wird (Grundmann 2011: 67). Wertgeschätzt werden dabei vornehmlich institutionell oder gesamtgesellschaftlich (insofern sind sie in kulturelle und historische Kontexte eingebunden) verwertbare Fähigkeiten und Einstellungen. *Bildung* wird wie Erziehung als Selektionsmechanismus durch Institutionen funktionalisiert, dem Prozess der Selbstformung kommt aber eine höhere Bedeutsamkeit zu, die Individuen sind selber verantwortlich. „Es ist vor allem diese ‚meritokratische Wende‘, die Bildung zum zentralen Selektionsinstrument, zur ‚Chancenzuteilungsapparatur‘ (Schelsky 1957) moderner Gesellschaften macht (Solga 2005). Mit ihr lassen sich nun unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und Bildungserwerbschancen als Ergebnis individueller Leistung (d.h. Bildungsanstrengung) legitimieren“ (ebd.: 72). Durch diese Argumentation, die scheinbare Wertfreiheit, ist formale Bildung noch besser als Erziehung geeignet, deren Transformation in Status und Einkommen und damit soziale Ungleichheit zu legitimieren. Wird als individuelles Erfahrungswissen angeeignete Bildung nach deren Verwertbarkeit beurteilt, werden aus individuellen Leistungs-differenzen Leistungsdefizite (ebd.: 78).

In modernen Wissensgesellschaften besitzen Bildungsbeteiligung und -erfolg hohe Relevanz für die soziale Position. Bildungsabschlüsse sind „zur absolut notwendigen, dennoch nicht immer zureichenden Voraussetzung geworden, um einträgliche und ansehnliche Stellungen zu erreichen“ (Hradil 2001: 152). Ein starker und stabiler Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau, Einkommen und Erwerbstätigkeit besteht auch in Deutschland. So haben formal gering Qua-

lifizierte eine geringere Erwerbsquote, sind häufiger von unfreiwilliger Erwerbslosigkeit betroffen und weisen eine geringere Arbeitszufriedenheit auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 305–306; OECD 2020: 100). Im Vergleich der OECD-Länder fallen die Einkommensunterschiede in Deutschland zwischen formal gering Qualifizierten und Hochschulabsolvent.innen höher aus, insbesondere unter den jüngeren Geburtskohorten (OECD 2020: 118;121). Gering qualifizierte Frauen sind zudem wesentlich häufiger geringfügig als in Vollzeit beschäftigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 306). 2011 ist das Armutsrisiko unter Personen mit einem ISCED-Bildungsniveau von 0–2 3,5-mal so hoch wie unter Personen auf dem Bildungsniveau ISCED 5–6 (Verwiebe2013: 28).

Dabei deuten die Befunde auch darauf hin, dass sich die bestehenden Einkommensunterschiede weiter verstärken und die Nachfrage nach Hochqualifizierten nicht abnimmt. Seit dem Jahr 2000 verdienen Hochschulabsolvent.innen kontinuierlich mehr als Absolvent.innen einer dualen Ausbildung, wobei der Verdienst von Universitätsabsolvent.innen noch einmal über dem von Fachhochschulabsolvent.innen liegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 309). Während sich für alle drei genannten Gruppen über die letzten Jahre der Studienlohn erhöhte, verdienen formal gering Qualifizierte trotz steigender Erwerbsquote über den gesamten Zeitraum zunehmend weniger als Personen mit einem dualen Abschluss (ebd.: 310). Auch die intergenerationale berufliche Ab- und Aufwärtsmobilität ist eng mit dem Bildungsabschluss verknüpft. Formal gering Qualifizierte haben demnach kaum eine Chance auf Aufstieg, wobei dieser Trend in der jüngsten Geburtskohorte am deutlichsten ausfällt (ebd.: 321). Zudem zeigt sich in der jüngsten Kohorte „ein relativ hohe[r] Sockelanteil von Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II: Ebenso wie bei den Eltern liegt dieser Anteil bei 8%. In allen vorherigen Geburtskohorten hat sich der Anteil der Kinder mit einem Bildungsabschluss im oder über dem Sekundarbereich II annähernd halbiert“ (ebd.: 318). Diese Befunde könnten darauf hindeuten, dass auch die sozialen Mobilitätschancen im Vergleich zum 20. Jahrhundert geringer ausfallen.

Innerhalb der Gruppe der Hochschulabsolvent.innen zeigen sich zudem Stundenlohndifferenzen nach Fächern. So fallen die Stundenlöhne der Absolvent.innen aus prestigeträchtigen Fächern und von jenen, die quantitative Fähigkeiten fördern, den exakten, technischen und Naturwissenschaften, deutlich höher aus. Ein Studium der Medizin, Informatik und Rechtswissenschaft verspricht demnach die höchsten Erträge, das Studium der Geisteswissenschaften die geringsten (OECD 2020: 112; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 310; Glauser/Zangger/Becker 2019).

Neben monetären Erträgen geht ein Hochschulstudium auch mit nicht monetären Erträgen einher. Hochschulabsolvent.innen ernähren sich im Vergleich zu formal gering Qualifizierten gesünder, sind politisch interessierter und häufiger ehrenamtlich aktiv (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 313–316).

## Hochschulpolitischer Rahmen

Da in wissensbasierten Gesellschaften formale Qualifikationen entscheidend für die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt und dem Einkommen sind, „ist es legitima-

tionsbedürftig wenn sich zeigt, dass gerade im Bildungssystem nicht nur die Leistung sondern auch die soziale Herkunft zählt“ (Geulen/Veith 2020: 223). Insofern stellt die Gleichheit von Bildungschancen, d. h. die Abschaffung von Unterschieden in den bildungsbezogenen Chancen, die nicht aus Leistungsunterschieden, sondern aus der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen resultieren, ein wichtiges gesellschaftspolitisches Ziel dar. Spätestens seit Mitte der 1960er-Jahre ist allerdings aus zahlreichen empirischen Studien bekannt, dass Zusammenhänge zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen, Schulleistung und Bildungsbeteiligung bestehen (Bornkessel/Kuhnen 2011: 47). Daraus ergibt sich seit den 1960er-Jahren die Forderung nach der Chancengleichheit im Bildungswesen. Zu dieser Zeit entzündet sich einer der Brennpunkte in der bildungspolitischen Debatte an der Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft (Hradil 2001: 164).

Als in Folge der Sputnikkrise 1954 die Leistungsfähigkeit westlicher Demokratien<sup>1</sup> unter dem Begriff der „deutschen Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) diskutiert wird, geraten an Hochschulen unterrepräsentierte soziale Gruppen als ökonomisch relevante „Begabungsressourcen“ zur Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und der Sicherung hochqualifizierter Fachkräfte in den Blick. Zu diesen aus Sicht der Ungleichheitsforschung relevanten sozialen Gruppen gehören in den 1970er-Jahren die „Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte katholische Kinder kommen“ (Dahrendorf 1965b: 48). 1965 beschreibt Dahrendorf die Schwierigkeiten und Fremdheitserfahrungen von Arbeiterkindern an Universitäten, das schmerzhaft dasein im akademischen Milieu bei gleichzeitiger Entfremdung vom Herkunftsmilieu. Unter Rückgriff auf statistische Daten, nach denen zu damaliger Zeit jeder zweite Erwerbstätige dem Arbeitsstand angehört, der Anteil dieser Gruppe an den Studierenden aber lediglich 6 % beträgt, ohne dass dies Ausdruck schichtspezifischer Begabung zu sein scheint (Dippelhofer-Stiem 2017b: 8), kritisiert er den Modernisierungsrückstand in Deutschland und fordert „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965b). Schelsky (1965) hingegen vertritt die stark kritisierte These, dass in der Bundesrepublik sozialstrukturelle Unterschiede zunehmend nivelliert würden.

Nach der intensiven Erforschung sozialer Bildungsungleichheiten und der Verbreiterung des Hochschulzugangs durch die Neugründung von Universitäten, den Aufbau der Fachhochschulen, die Ausweitung der Studienplatzkapazitäten und die Verabschiedung des Berufsausbildungsfördergesetzes (BAföG) in den 1970er-Jahren (Hüther/Krücken 2016; Knauf 2019: 9–12) erfolgt eine Renaissance der Ungleichheitsforschung im Kontext der Ergebnisse der von der OECD durchgeführten PISA-Studie in den 2000er-Jahren (Sander 2013: 5). „Die Ergebnisse der

---

<sup>1</sup> In der ehemaligen DDR führen bildungspolitische Maßnahmen in den 1960er-Jahren wie die „systematische Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern, Einrichtung von Arbeiter- und Bauernfakultäten ..., Etablierung der polytechnischen Oberschule ..., die Pflicht zur Berufsausbildung ... zunächst [zu] umfangreichen sozialen Aufstiegen der bislang benachteiligten Sozialschichten. Jedoch ergab sich in der Folgezeit ... eine erneute soziale Schließung des Bildungswesens und Reetablierung intergenerationaler Ungleichheit von Bildungschancen“ (Becker/Lauterbach 2010b: 31).

PISA-Studie machten deutlich, wie stark insbesondere im deutschen Bildungssystem (konkret zunächst dem Schulwesen) die enge Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb ausgeprägt ist“ (Erdmann/Mauermeister 2016: 12). Wie in den 1960er-Jahren wird auch in der aktuellen Debatte das Thema der Bildungsgerechtigkeit mit Blick auf die ökonomischen Folgen diskutiert und problematisiert, dass das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich nicht ausreichend in der Lage ist, die Leistungs- bzw. Qualifikationspotenziale der deutschen Bevölkerung angemessen zu fördern und auszuschöpfen, um den Bedarf des nationalen und europäischen Arbeitsmarkts an akademisch qualifizierten Fachkräften auch angesichts demografischer Herausforderungen zu decken (Heine 2010: 6–10; Erdmann/Mauermeister 2016: 13). Neben ökonomischen Notwendigkeiten treten gesellschaftspolitische Anforderungen an das Bildungssystem moderner demokratischer Gesellschaften: „Die Selbstverpflichtung zur sozialen Gerechtigkeit, die sich an Hochschulen durch die faire und angemessene Förderung von leistungsrelevanten Begabungen der Studierenden manifestiert, wird als handlungsleitendes Prinzip eingefordert“ (Rheinländer/Fischer 2016: 303).

Die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur im Zuge des „Bologna-Prozesses“ zielt u.a. darauf, die in Deutschland „im OECD-Vergleich geringe Studierbereitschaft der Schulabgänger/innen mit Hochschulreife nachhaltig zu erhöhen und insbesondere Studienberechtigte aus niedrigen Sozialschichten zur Aufnahme eines Studiums zu motivieren“ (Kretschmann 2008: 1) und so die Studienanfängerschaft „hinsichtlich der gesellschaftlichen Schichten und unterschiedlichen schulischen Studienvoraussetzungen [zu] verbreitern“ (Erdmann/Mauermeister 2016: 13). „The situation following the ‚widening access to higher education‘ paradigm can also be described as a situation in which more open access structures to university give rise to greater possibilities for (negative) self-selection into university studies“ (Larsen/Sommersel, Bjørnøy, Hanna/Larsen 2013: 39).

Das Reformziel, die soziale Selektivität beim Zugang zu den Hochschulen zugunsten sozial benachteiligter Gruppen abzubauen, wird von den europäischen Bildungsministerien mit dem im Jahre 2003 verabschiedeten Berlin-Communiqué avisiert (Auspurg/Hinz 2011: 75; Brändle 2010). In das Communiqué der dritten Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 findet die soziale Dimension als Bestandteil des europäischen Hochschulraums (EHR) wie folgt Eingang: „Die soziale Dimension des Bologna-Prozesses ist wesentlicher Bestandteil des EHR und eine notwendige Bedingung für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des EHR. Wir verpflichten uns daher erneut, für alle einen gleichberechtigten Zugang zu qualitativ hochwertiger Hochschulbildung zu schaffen, und betonen die Notwendigkeit angemessener Studienbedingungen, so dass die Studierenden ihr Studium erfolgreich abschließen können, ohne dass soziale oder wirtschaftliche Gründe sie daran hindern. Die soziale Dimension beinhaltet staatliche Maßnahmen zur finanziellen und wirtschaftlichen Unterstützung insbesondere von sozial benachteiligten Studierenden sowie Beratungs- und Orientierungshilfen im Hinblick auf erweiterte Zugangsmöglichkeiten“ (Europäische Ministerkonferenz 19.5.2005: 5). Auf der Bologna-Konferenz im Jahre 2007 in London wird die „soziale Dimension“ nochmals betont (Glauser/Zangger/Becker 2019: 19).

Sprachlich wird die Öffnung der Hochschulen und die Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem im hochschulischen Alltag dagegen eher problematisiert und die Heterogenität der Studierendenschaft als „Herausforderung“ konstruiert. Von den Hochschullehrenden wird „eine wahrnehmbar zugenommene Leistungsstreuung der Studierenden [...] nicht präferiert, da diese prinzipiell zu Extraproblemen in der Lehre führt. Es läuft darauf hinaus, die akademische Lehre von Studierenden mit zu schlechten Abiturnoten zu entlasten“ (Rheinländer/Fischer 2016: 308). Leistungsunterschiede diagnostizieren Hochschullehrende nach der qualitativen Studie von Rheinländer und Fischer (2016)<sup>2</sup> insbesondere mit Blick auf die Art der Hochschulzugangsberechtigung, beruflichen Vorerfahrungen und den Abiturnoten. Bei Studienanfänger:innen mit großem zeitlichen Abstand zur Schule (z.B. aufgrund beruflicher Ausbildung) wird davon ausgegangen, dass diese kaum die Leistungsfähigkeit zur Bewältigung der fachspezifischen Lehrinhalte aufweisen. Studienanfänger:innen, die nicht über das Abitur verfügen, werden schlechtere theoretische Kenntnisse attestiert (vgl. ebd.). Da Studierende aus Nicht-Akademikerfamilien, wie in den folgenden Ausführungen gezeigt wird, häufiger über eine berufliche Ausbildung verfügen, den Hochschulzugang nicht über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten und sie mit schlechteren Abiturnoten abschneiden, sind die Merkmale, anhand derer Leistungsunterschiede zugeschrieben werden, eng mit der sozialen Herkunft verbunden.

## Entwicklungen

Während sich in den letzten Jahrzehnten das im Kontext der bildungspolitischen Debatte der 1960er-Jahre gezeichnete Bild der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Dahrendorf 1965b) insofern verändert, als dass geschlechtsspezifische Differenzen in der schulischen Ausbildung und den Anteilen an Absolvent:innen mit (erstem) Hochschulabschluss deutlich zurücktreten und sich heute vor allem in höheren wissenschaftlichen Karrieren (Promotionen, Habilitationen) zeigen, erweisen sich herkunftsbezogene Beteiligungsmuster als vergleichsweise stabil. Zwar erhöhen sich in Deutschland seit 1975 bzw. 1980 die Anteile der Studienberechtigten (1975: 20 %<sup>3</sup>) bzw. Studienanfänger:innen (1980: 20 %<sup>4</sup>) an der Bevölkerung der entsprechenden Geburtsjahre jeweils auf 51 %<sup>5</sup> (2019).

---

<sup>2</sup> In der Studie untersuchen Rheinländer und Fischer Ungleichheitsorientierungen von Hochschullehrenden. Die empirische Basis der Studie bilden Leitfadenterviews mit zwölf Hochschullehrenden der Fächer Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik und Wirtschaft (Rheinländer/Fischer 2016: 305).

<sup>3</sup> Studienberechtigtenquote: Statistisches Bundesamt (Fachserie 11 Reihe 4.3, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, Datenportal BMBF (<https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K253.html>, Tab.2.5.85; 22.5.2021)).

<sup>4</sup> Statistisches Bundesamt (2020a: 134).

<sup>5</sup> Studienberechtigtenquote: Statistisches Bundesamt (Fachserie 11 Reihe 4.3, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, Datenportal BMBF (<https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K253.html>, Tab.2.5.85; 22.5.2021)); Studienanfängerquote: Statistisches Bundesamt (Sonderauswertung, Datenportal BMBF (<https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K253.html>, Tab.1.9.4; 22.5.2021)).

Die Hälfte der Studienanfänger.innen kommt heute aus Familien, in denen die Eltern keinen Hochschulabschluss haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 156). Insgesamt ist somit tatsächlich eine Verbreiterung der Studienanfängerschaft und eine Höherqualifizierung der Gesamtbevölkerung zu beobachten. Der Wissenschaftsrat empfiehlt 2006, die Studienanfängerquote von 37 % auf „deutlich über 40 %“ zu erhöhen (Wissenschaftsrat 2006: 65). Das 2008 von der Bundesregierung beschlossene bildungspolitische Ziel, die Studienanfängerquote im Bundesdurchschnitt auf 40 % zu erhöhen (Bundesregierung/Regierungschefs der Länder 2008: 12), wird bereits im selben Jahr erreicht (Klemm 2017: 13). Allerdings profitieren die Arbeiter- und unteren Mittelschichten beim Hochschulzugang in deutlich geringerem Umfang von der Bildungsexpansion und dem Ausbau des Hochschulwesens: „Da im Jahre 1982 Beamtenkinder eine neunmal bessere Chance als Arbeiterkinder hatten, an Universitäten oder Fachhochschulen zu studieren, und dieses Chancenverhältnis auf das 19fache im Jahre 2000 gestiegen ist, ist die Bildungsexpansion beim Hochschulzugang mit einer deutlichen Anhebung sozial ungleicher Studienchancen einhergegangen“ (Becker/Hecken 2007: 100–101). Damit haben sich die „Chancenunterschiede [...] auf einem höherem Niveau deutlich vergrößert“ (Geißler 1994: 123).

Insbesondere seit den 1980er-Jahren nehmen soziale Ungleichheiten in Deutschland (und den meisten entwickelten westlichen) Demokratien wieder zu und relativieren die sozial- und bildungspolitischen Errungenschaften der Nachkriegsjahrzehnte (Bildungsexpansion und schichtübergreifende Mobilität). Entwicklungen des technologischen Wandels, der Globalisierung und Europäisierung gehen einher mit einer Deregulierung und Flexibilisierung des Arbeitsmarkts, der Kürzung sozialpolitischer Leistungen, dem Zurückdrängen des Einflusses der Gewerkschaften, Rentenkürzungen und Veränderungen im Steuersystem (Mau/Verwiebe 2020: 356).

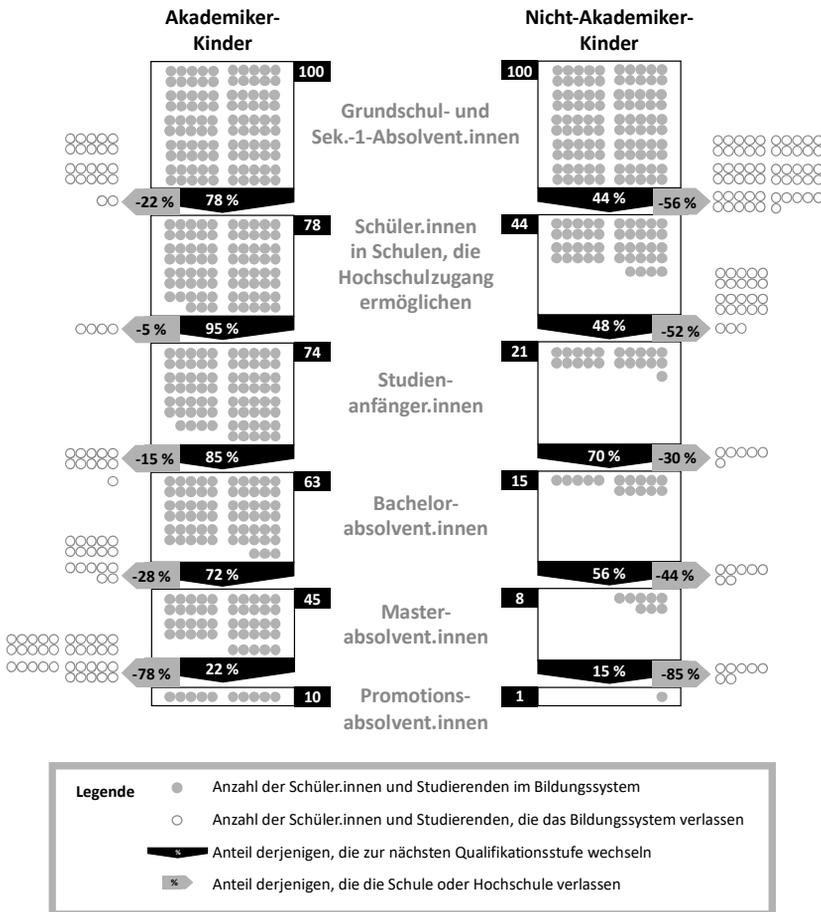
Die europäische Zentralbank konstatiert 2020, dass die Konzentration von Vermögen, Kapital und Besitz (operationalisiert über den Gini-Index) in Deutschland höher als in jedem anderen europäischen Land (mit Ausnahme von Zypern; European Central Bank 2020: 60). Auch gehört Deutschland im europäischen Vergleich zu den Ländern mit einem besonders geringen Anteil an Studierenden aus Elternhäusern ohne tertiären Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 156).

Des Weiteren verändern sich seit 1996 die Unterschiede in der prognostizierten Studierwahrscheinlichkeit zwischen den Studienberechtigten mit mind. einem Elternteil mit Universitätsabschluss (1996: 79 %; 2015: 81 %) und den Studienberechtigten mit mind. einem Elternteil mit Lehre/ohne beruflichen Abschluss wenig (1996: 59 %; 2015: 62 %), insbesondere die Unterschiede bleiben stabil (ebd.: 337, Abb. F2-4A). Auch hinsichtlich der Zusammensetzung der Studierenden zeigen die Ergebnisse des 12. Studierendensurvey, dass der Anteil jener Studierenden an den Hochschulen, von denen mindestens ein Elternteil ein Universitätsstudium absolviert hat, zwischen 1995 und 2001 zunimmt. Seitdem stagniert sie, der Kreis potenzieller Bildungsaufsteiger erweitert sich nicht (Ramm et al. 2014: 57–58).

## Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung – aktuelle Befunde

Während die genannten Unterschiede im Sozialprofil der Studierenden als Folge ungleicher Chancenverteilungen betrachtet werden können, sind sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten (BBQ) ein Indikator für die Chancengleichheit beim Zugang zu (hochschulischer) Bildung (Loge 2021: 14; Kracke/Buck/Middendorff 2018). Die sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten von Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern lassen sich über alle Übergangsstationen im deutschen Bildungssystem darstellen (Übersicht 2).

Übersicht 2: Übergänge im Bildungssystem nach Herkunft



Darstellung angelehnt an Wilkesmann (2019: 65) und Herbold/Reichstetter/Scholz (2017)

Der Vergleich der *Übergangsquoten* zwischen den Übergangsstationen macht deutlich, dass der größte Teil der Selektion vor den Toren der Hochschule erfolgt. So beginnen lediglich 21 von 100 Nicht-Akademikerkindern ein Studium, bei den

Akademikerkindern liegt der entsprechende Anteil bei 74 (Übersicht 2). Weitergehende Analysen weisen nach, dass die Unterschiede an der Schwelle zwischen Hochschulzugangsberechtigung und Aufnahme eines Studiums stark von den herkunftsbezogenen Unterschieden in den schulartspezifischen Studienquoten abhängt. Während die Unterschiede in den Übergangsquoten an allgemeinbildenden Schulen noch vergleichsweise moderat ausfallen, zeigen sich deutliche Unterschiede, wenn die Studienberechtigung an einer berufsbildenden Institution bzw. über den zweiten Bildungsweg erworben wird (Schindler 2013), wobei Studierende aus Nicht-Akademikerfamilien häufiger über eine Fachhochschulreife verfügen (Reimer/Schindler 2010: 275). Nach den Untersuchungsergebnissen von Schindler (2013: 156) nehmen unter den Absolvent:innen der Studienberechtigtenjahrgänge 2002–2006 mit Fachhochschulreife lediglich 40 % der Herkunftsguppe „Arbeiterklasse/Hauptschule“ ein Studium auf, unter den Absolvent:innen der Herkunftsguppe „Dienstklasse/Studium“ liegt der entsprechende Anteil bei 72 %:

„Damit zeigt sich gerade für jene alternativen Wege, über welche die bildungsfernen Gruppen ihre Studienberechtigtenquoten maßgeblich gesteigert haben, nicht nur ein ausgeprägter Rückgang der Studienquoten; die Abnahme der Übergangsquoten fällt für die bildungsfernen Gruppen auch wesentlich stärker aus als für die Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Elternhäusern“ (ebd.).

Während der Anteil der Studienanfänger:innen gemessen an der Gesamtbevölkerung steigt, reduziert sich der Anteil bezogen auf die Studienberechtigten (Übergangsquote) deutlich: von 87 % im Jahr 1980 auf 72 % im Jahr 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: Tab. F2-3web). Der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung eröffnet für Studierende niedrigerer Sozialschichten insbesondere eine Möglichkeit, Zugangschancen zu bestimmten Ausbildungsplätzen zu erhöhen – in vielen Fällen ist eine Hochschulzugangsberechtigung ebenfalls für den Zugang zum Berufsausbildungsbereich erforderlich (Schindler 2013: 157; Heine 2010: 17).

Auch die Erweiterung des Hochschulzugangs für berufliche Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung (Dritter Bildungsweg) durch die Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 führt nicht zu einer starken Studiennachfrage im Dritten Bildungsweg (Übersicht 3). An Universitäten verfügen bis heute 90 % der Studierenden über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. An den Fachhochschulen nimmt der Anteil derer, die über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, seit 2000 sogar zu, während sich der Anteil derer, welcher den Zugang über die Fachoberschulreife erwerben, nahezu halbiert. Damit zeichnet sich auch an Fachhochschulen eher ein Trend zu sozialer Schließung ab.

Im Verlauf des Hochschulstudiums setzt sich der herkunftsbezogene Selektionsprozess, wenn auch zunächst vermindert, fort. So gehen auf dem Weg zum Erreichen eines Bachelorabschlusses (d. h. mit oder ohne Wechsel) unter den Nicht-Akademikerkindern 30 % verloren, unter den Akademikerkindern sind es 15 % (Übersicht 2). Auch die Ergebnisse der DZHW-Exmatrikuliertenbefragung zeigen höhere Studienabbruchquoten für Nicht-Akademikerkinder, wobei das Abbruchmotiv der „finanziellen Situation [...] durch Studienabbrecher ohne Eltern mit akademischer Bildung“ geprägt ist (Heublein et al. 2017: 64–65). Das Studium