

Arbeitspapier **213**

Christoph Heine

**Soziale Ungleichheiten
im Zugang zu Hochschule
und Studium**

Arbeitspapier 213

Christoph Heine

**Soziale Ungleichheiten im Zugang
zu Hochschule und Studium**

Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung

Dr. Christoph Heine

Leiter der Studierendenforschung des HIS Instituts für Hochschulforschung Hannover; zahlreiche Publikationen zu den Themen Übergang von der Schule in Studium und Beruf, Entscheidungsverhaltens von Studienberechtigten, Längsschnittuntersuchungen nachschulischer Werdegänge und Studienverläufen, Studienbedingungen und Studienqualität.

Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon: (02 11) 77 78-189
Fax: (02 11) 77 78-210
E-Mail: Eike-Hebecker@boeckler.de
Redaktion: Dr. Eike Hebecker, Referat Bewerberauswahl
Produktion: Der Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Dezember 2010

Geleitwort

Der Vorstand der Hans-Böckler-Stiftung hat im Oktober 2008 das Projekt „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ als Projekt der Stiftung beschlossen, das in Kooperation mit dem DGB und seinen Mitgliedsgewerkschaften durchgeführt wurde. Die 18-köpfige Projektgruppe unter der Leitung von Wolf Jürgen Röder, Geschäftsführer der Otto-Brenner-Stiftung und für die IG Metall Vorstandsmitglied der Hans-Böckler-Stiftung, hat auf dem 3. Hochschulpolitischen Forum im Februar 2010 ihren Vorschlag für das „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ vorgelegt.

Für die Erarbeitung des Leitbildes sind zuvor 14 Expertisen zu zentralen hochschulpolitischen Themen bei namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von der Projektgruppe in Auftrag gegeben worden. Alle Expertisen wurden 2009 in Werkstattgesprächen präsentiert, ausführlich diskutiert und mit Blick auf die Entwicklung des Leitbildes ausgewertet. Zahlreiche Anregungen aus den Werkstattgesprächen sind in die Endfassung der Expertisen eingeflossen, die in der ausschließlichen wissenschaftlichen Verantwortung der Autorinnen und Autoren stehen. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge.

Die 14 Expertisen werden in der Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 200 bis 213 als elektronische Dokumente auf der Website der Hans-Böckler-Stiftung www.boeckler.de veröffentlicht. Sie sollen die weiteren Beratungen und die Umsetzung des „Leitbildes Demokratische und Soziale Hochschule“ unterstützen sowie Diskurse zur Weiterentwicklung der Hochschulen befördern.

Wolf Jürgen Röder

Dr. Wolfgang Jäger

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Geleitwort..... | 3 |
| 1 Die „neue Aktualität“ sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen: Hintergrund und Rahmenbedingungen | 5 |
| 2 Soziale Ungleichheiten in der Partizipation an Bildung | 10 |
| 2.1 Zentrale Faktoren und theoretische Annahmen | 10 |
| 2.2 Zugang zu weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I) | 11 |
| 2.3 Zugang zu weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II)..... | 13 |
| 2.4 Vorfeld der Entscheidung über den nachschulischen Werdegang | 15 |
| 2.5 Zugang zu Studium und Hochschule | 21 |
| 2.5.1 Realisierung der Studienoption | 21 |
| 2.5.2 Gründe und Motive für den Verzicht auf die Studienoption | 26 |
| 2.5.3 Auswirkungen von Studiengebühren auf die Studienpläne von Studienberechtigten | 28 |
| 2.5.4 Selektivität beim Zugang zu Hochschule und Studium: Vertiefende Analyse..... | 30 |
| 2.5.5 Wahl der Hochschulart und des Studienfachs..... | 34 |
| 2.6 Sozialgruppenspezifische Studienbeteiligung | 36 |
| 2.7 Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung | 38 |
| 3 Der Zugang zu Hochschule und Studium in einer sich verändernden Hochschullandschaft – ein Ausblick | 40 |
| 4 Literatur | 45 |
| Über die Hans-Böckler-Stiftung | 49 |

1 Die „neue Aktualität“ sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen: Hintergrund und Rahmenbedingungen

In modernen postindustriellen Gesellschaften („Wissensgesellschaften“) ist der Zugang zu den unterschiedlichen sozialen Positionen mit ihren jeweiligen Merkmalen der Privilegierung bzw. Benachteiligung in hohem Maße mit dem Nachweis bestimmter Bildungsniveaus verbunden. Insofern kommt dem Bildungssystem nicht nur eine zentrale steuernde („allokative“) sowie – wegen der Knappheit „höherer“ Positionen – auslesende („selektive“) Funktion zu, sondern ihm kommt damit zugleich auch eine wesentliche strukturelle Disparitäten legitimierende Aufgabe zu. In demokratisch verfassten Gesellschaften ist der formal chancengleiche Zugang zu höherer schulischer und hochschulischer Bildung deshalb ein unverzichtbares Element für die Legitimierung von gesellschaftlicher Ungleichheit. In der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind die Chancen zu höherer Bildung und damit auch zu höheren Lebenschancen¹ jedoch stabil ungleich verteilt und deswegen ein Kernelement der gesellschaftlichen Sozialstruktur als Struktur sozialer Ungleichheit. Zugang zu und Erfolg im Bildungssystem werden herkömmlich erheblich von *sozialen* Merkmalen, etwa der sozialen Herkunft oder der Geschlechtszugehörigkeit, bestimmt (s. bspw. im Überblick Hradil 2004; Geißler 2006). Diese in der Vergangenheit wiederholt nachgewiesenen erheblichen sozialen Disparitäten im Zugang zu höherer, zur Hochschulreife führender Schulbildung (u. a. durch die bislang drei PISA-Studien²) sowie zu Studium und Hochschule (u. a. durch das HIS-Studienberechtigtenpanel³ sowie die „Sozialerhebungen“⁴) gewinnen gegenwärtig über ihre anhaltende gesellschaftspolitische Thematisierung hinaus (Forderung nach einem „Mehr“ an „Chancengleichheit“ bzw. „Chancengerechtigkeit“ im Zugang zu höherer Bildung, nach Abbau von „Bildung als Privileg“) an neuer Aktualität und damit auch an allgemeinpolemischen „Gewicht“.

Was ist der Grund dafür, dass die in Deutschland traditionell besonders stark ausgeprägte soziale Selektivität des Kompetenzerwerbs, der Beteiligung und des Erfolgs im Bildungswesen⁵ nicht nur mit anhaltender Aufmerksamkeit im wissenschaftlichen Diskurs (bspw. Becker/Lauterbach 2007; Maaz et al. 2008; Krüger et al. 2010) thematisiert wird, sondern dieser Tatbestand und die aus ihm resultierenden Probleme bzw. poli-

1 Hradil (2004, S. 160 fasst den Zusammenhang zwischen Bildungs- und Lebenschancen treffend folgendermaßen zusammen: „Wer einen höherwertigen Bildungsabschluss erreicht hat, erfährt nicht nur durch die Bildung selbst geistige Anregungen und intellektuelles Vergnügen, er ist auch vergleichsweise gut vor Arbeitslosigkeit geschützt, verdient mehr als geringer (Aus-)Gebildete..., lebt in angenehmeren Wohnverhältnissen, hat mehr Weiterbildungsmöglichkeiten, erfährt ein höheres Ansehen durch seine Mitmenschen, kann sich im Privatleben, aber auch gegenüber öffentlichen Einrichtungen besser durchsetzen, verfügt über mehr Gestaltungsmöglichkeiten seines Lebens (z. B. Gebrauch von Fremdsprachen im Ausland, Kunstgenüsse) und hat schließlich bessere Chancen gesund zu bleiben und länger zu leben ...“

2 Zuletzt: Prenzel et al. 2007

3 Zuletzt: Heine et al. 2010

4 Zuletzt: Isserstedt et al. 2010

5 Die „Koppelung zwischen formalen Bildungsabschlüssen und der späteren beruflichen Stellung ist in Deutschland enger als in den meisten anderen Ländern. Daher ist die Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland ‚objektiv‘ besonders folgenreich“ (Hradil 2004, S. 149).

tischen Forderungen zunehmend auch von der „großen Politik“, der medialen Öffentlichkeit, aber auch von Arbeitgeberverbänden und Wirtschaftsverbänden aufgegriffen werden? Zum einen ist hier sicher der politische Druck zu nennen, der aus den mittlerweile zahlreichen internationalen Vergleichsstudien mit dem für Deutschland immer wieder gleichen Befund der hohen sozialen Selektivität beim Zugang zu höherer Schulbildung, beim Erwerb der Hochschulreife und beim Zugang an die Hochschulen (z. B. Prenzel et al. 2007; Munoz 2006; Orr et al. 2008) resultieren dürfte⁶. Zum anderen ist für eine Antwort zu verweisen auf die sich verdichtenden Hinweise auf die Entstehung einer ernsthaften Innovations- und Wachstumsbremse der ökonomisch-gesellschaftlichen Entwicklung, die aus der für Deutschland typischen *Kombination* aus einem insgesamt unterdurchschnittlichen Niveau der Studienberechtigungen sowie des Hochschulzugangs *und* zugleich hoher sozialer Ungleichheit beider Aspekte folgen könnte. Es wird befürchtet, dass die unterschiedlichen Dynamiken des rasch wachsenden strukturellen Bedarfs an Hochqualifizierten einerseits und des im Vergleich dazu nur langsam steigenden Neuangebots an hochqualifizierten Fachkräften andererseits sich für Deutschland als erheblicher Nachteil im globalisierten Wettbewerb um Arbeitsplätze und Wohlstand auswirken wird (bspw. OECD 2008, 2009).

Dies erinnert an die Ende der 1950er Jahre begonnene, in den 1960er Jahren dann den gesellschaftlich-politische Diskurs stark bestimmende Debatte, als mit Verweis auf die große Bedeutung von akademischem Humankapital für die ökonomische Entwicklung, für den „Wettkampf der Systeme“ sowie auf die diesbezüglich ungünstige Position Deutschlands im internationalen Vergleich einerseits und dem parallelen Verweis auf die bei weitem nicht eingelöste Losung von der „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf) andererseits die „Deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht) politisch folgenreich skandalisiert wurde.⁷ Bildung und Qualifizierung standen in ihrer gesellschaftlich-politisch-ökonomischen Multidimensionalität auf der tagespolitischen Agenda, d.h. nicht nur als Voraussetzung für verbesserte sozioökonomische Chancen jedes Einzelnen und seiner Partizipation an Gesellschaft, Politik, Demokratie und Kultur, sondern zugleich auch als Produktionsressource und volkswirtschaftliches Humankapital. Insofern ist es kein Zufall, wenn gegenwärtig wieder häufiger die Aussage anzutreffen ist bzw. die Forderung gestellt wird, dass zur Linderung des absehbaren Mangels an akademisch ausgebildeten Fachkräften „eine neue Bildungsexpansion zentral bleibt“ (Biersack et al. 2008, S. 8) und zwar mittels gezielter Intervention in den immer noch engen Zusammenhang von

6 Es kann vermutet werden, dass beispielsweise die einschlägigen OECD-Studien mit ihren wiederholten Hinweisen auf den engen selektiven Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Kompetenzen sowie höheren Bildungsabschlüssen und der sozialen Herkunft zu einer Beschädigung des politischen internationalen Ansehens Deutschlands bzw. zu einer entsprechenden politischen Sensibilisierung auf deutscher Seite geführt hat.

7 U. a. durch die Bündelung von gesellschaftlichen Benachteiligungen in der Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande.

sozialer Ungleichheit und Partizipation an höherer Bildung.⁸ Der im Folgenden skizzierte Wirkungszusammenhang dürfte durch die gegenwärtige Wirtschaftskrise nur verzögert, keinesfalls jedoch gestoppt oder gar umgewendet werden.

Ähnlich wie andere entwickelte Volkswirtschaften befindet sich auch Deutschland auf dem ökonomisch alternativlosen Pfad zur Wissens- und Dienstleistungswirtschaft. Zentrales Merkmal dieser Entwicklung ist der mit der Verschiebung zugunsten wissensintensiver (Dienstleistungs)Sektoren einhergehende strukturell (d. h. unabhängig von konjunkturellen Faktoren) steigende *Bedarf* an hochqualifizierten Humanressourcen, insbesondere an Personen, die sich über ein Hochschulstudium für Beruf und Arbeitsmarkt qualifiziert haben. Hinzu kommt, neben der zumindest mittelfristig zu unterstellenden Wachstumskomponente, die Nachfrage nach hochqualifizierten Erwerbstätigen, die aus dem für diese Sektoren typischen hohen Innovationsdruck resultiert. Dieser Befund bezieht sich in hohem Maße, aber keineswegs ausschließlich auf Absolventen der sog. MINT-Studienrichtungen, vielmehr auch, wegen ihrer großen Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung, auf außertechnische Hochqualifizierte. „Das Humankapital bildet die Basis für den Erfolg und die weitere Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft. Es stellt die wichtigste Ressource und den wichtigsten Aktivposten für die wissenschaftliche und technologische Wettbewerbsfähigkeit des Standortes Deutschland dar. Humankapital bedeutet all jenes Wissen, alle Fertigkeiten und Kompetenzen, welche Menschen in sich tragen“ (Leszczensky et al. 2009, S. 13). Als Folge des strukturellen Trends zur Wissens- und Informationsgesellschaft steigt nicht nur in Deutschland sondern global der Bedarf an Hochqualifizierten „sowohl in relativen als auch in absoluten Größen“ (Biersack et al. 2008, S. 6).

Stellt man dem die *Angebotsseite* gegenüber, ist zunächst festzuhalten: Ähnlich wie in anderen fortgeschrittenen Volkswirtschaften ist auch in Deutschland ein Wachstum der Anteile von Hochschulabsolventen an allen Erwerbstätigen zu beobachten („Trend zur Akademisierung der Beschäftigung“). Ihre in der Vergangenheit deutlich gestiegene Zahl wurde, wie alle einschlägigen Indikatoren wie qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten, Qualifikationsadäquanz der Beschäftigung, durchschnittliche Einkommen oder die Erwerbsquoten im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen zeigen, weit-

8 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass auch Einrichtungen wie das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) mit einer bislang gänzlich anderen inhaltlichen Ausrichtung (Hochschulsteuerung, „CHE-Ranking“ etc.) diese Fragestellung jetzt für sich als Megathema entdecken. In einer Mitteilung des CHE („News vom 15. 12. 2009“) über das neu eingerichtete „Großprojekt“ „Vielfalt als Chance“ heißt es hinsichtlich der anderweitig schon seit langem festgestellten Zunahme der Heterogenität der Studierenden bzw. Studieninteressenten nach sozialer Herkunft etc.: „Einstweilen sind solche ‚atypischen‘ Studierenden [an den Hochschulen] noch unterrepräsentiert ... Darin verlängert sich die viel zu hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems bis in die akademische Bildung ... Da über akademische Grade natürlich auch Lebenschancen verteilt werden, handelt es sich hierbei um ein in hohem Maße sozialpolitisches Problem, das Deutschland nicht dauerhaft aushalten kann. Daneben aber ist es auch volkswirtschaftlich unklug, wenn wir mit unseren intellektuellen Ressourcen so verschwenderisch umgehen. Der absehbare Fachkräftemangel ... kann so kaum bewältigt werden.“

gehend problemlos vom Arbeitsmarkt absobiert.⁹ International vergleichende Analysen zeigen jedoch, dass der Trend zur Akademisierung in anderen OECD-Ländern in der jüngeren Vergangenheit deutlich stärker war als in Deutschland, es deshalb den Anschluss an die Spitzengruppe verloren und damit seinen früheren „Wissensvorsprung“ eingebüßt hat (Leszczensky et al. 2009; auch OECD 2007, 2008, 2009).¹⁰ Nach diesen Analysen gab es bereits im Beschäftigungsaufschwung der Jahre 2005 bis 2007 deutliche Hinweise darauf, dass die Zusatznachfrage nach Hochqualifizierten in Deutschland nicht mehr ausreichend befriedigt werden konnte und insbesondere der Mangel an Absolventen der Natur- und Ingenieurwissenschaften ein Wachstum und Innovation hemmendes Ausmaß angenommen hat. Nach Einschätzung der IAB-Autorengruppe wird allerdings erst „auf mittlere Sicht ein breiterer Akademikermangel immer wahrscheinlicher“ (Biersack et al. 2008, S. 6; auch Biersack et al. 2007).

Breiter Konsens in der wissenschaftlichen Diskussion besteht hinsichtlich zweier weiterer Tatbestände mit folgenreichen Auswirkungen auf den Bedarf an Hochqualifizierten: Der stark steigende verrentungsbedingte Ersatzbedarf kann ausreichend nur dann ersetzt werden, wenn die nachrückenden geburtenschwächeren Jahrgänge deutlich besser qualifiziert wären bzw. werden als die sukzessive ausscheidenden mittleren und höheren Altersgruppen¹¹. Zudem wird es langfristig als Folgewirkung der sich drastisch verschlechternden demografischen Rahmenbedingungen zu einer zunächst alternden, dann schrumpfenden Bevölkerung und damit zu einem sich verkleinerndem Erwerbspersonenpotential mit der Folge einer Verknappung jüngerer Arbeitskräfte kommen. Der gleichwohl wachsende Bedarf an Hochqualifizierten kann deshalb nur mit einer bedeutsamen Steigerung der relativen Beteiligung der nachrückenden kleiner werdenden Altersjahrgänge an hochqualifizierter Ausbildung aufgefangen werden.

Die einschlägigen Indikatoren – Zahl und Quote der Studienberechtigten, der Studienanfänger sowie der Hochschulabsolventen – zeigen in Deutschland zwar trendmäßig nach „oben“, aber im internationalen Vergleich bzw. zu wichtigen Referenzländern der OECD ist nach wie vor ein enormer Rückstand Deutschlands in der Beteiligung an weiterführender schulischer Bildung und in der Produktion von akademischen Human-

9 S. hierzu: Biersack et al. (2008); „Der Beschäftigungszuwachs in diesem Marktsegment war enorm: Die Zahl der erwerbstätigen Frauen und Männer mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss stieg allein zwischen 1991 und 2005 – als einzige aller Qualifikationsgruppen – um gut 1,7 Mio. oder 40 Prozent und dies nahezu unabhängig von der konjunkturellen Lage. Im gleichen Zeitraum verließen ca. 2,9 Mio. Jungakademiker/innen (ohne Promotionsabsolvent/innen) die Hochschulen, ohne dass sich an den Arbeitslosenbeständen der Hochschulabsolventen/innen viel veränderte (1991: 180.000; 2005: 257.000). ... Auf ein ‚Überangebot‘ an Akademiker/innen deutet dies nicht hin“ (S. 1).

10 „Deutschland hat seinen über lange Jahre gehaltenen ‚Humankapitalvorsprung‘ gegenüber anderen Ländern, der sich auch heute noch im vergleichsweise hohen Bildungsstand älterer Bevölkerungsgruppen niederschlägt, durch Versäumnisse in der Bildungspolitik der 1980er und 1990er Jahre sukzessive eingebüßt. Dies gilt ganz besonders in Bezug auf den Anteil jüngerer Menschen mit Tertiärabschluss an der altersgleichen Bevölkerung: Während dieser in Deutschland seit Anfang der 1990er Jahre kaum mehr gestiegen ist (2006: 22 %), wuchs er im Durchschnitt der Industrieländer von einem Fünftel auf ein Drittel“ (Leszczensky et al. 2009, S. 11).

11 „Allein einen ausreichenden Ersatzbedarf zu stellen, darf schon als ehrgeiziges Ziel bezeichnet werden. Ob darüber hinaus noch ein erheblicher Zusatzbedarf an akademischen Arbeitskräften befriedigt werden kann, muss derzeit bezweifelt werden“ (Biersack et al. 2008, S. 7).

ressourcen zu beobachten.¹² Zusammen mit dem Befund, dass die Studierpotentiale der herkömmlich bildungs- und hochschulnahen Gruppen weitgehend ausgeschöpft sind, hier also keine nennenswerten mobilisierbaren Reserven für eine Steigerung der Studier- und Akademisierungsquote mehr bestehen, richtet sich die politische Aufmerksamkeit geradezu zwangsläufig auf Gruppen und Schichten der Bevölkerung, die bislang in den zur Studienberechtigung führenden Schulen und in den Hochschulen unterrepräsentiert sind und bei denen folglich die meisten Chancen bestehen, in nennenswertem Umfang „Begabungsreserven“ mobilisieren zu können. Im Blickpunkt der Bestrebungen, das Studierpotential deutlich zu vergrößern („Bildungsschwellen 1 - 3“)¹³ und somit auch die Wege an die Hochschulen zu verbreitern, stehen insbesondere folgende Gruppen:

- Kinder mit niedriger sozialer Herkunft und solche, deren Eltern selber keinen höheren Bildungsabschluss haben
- Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sowie
- beruflich Qualifizierte, insbesondere diejenigen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Zudem richten sich die politischen Bemühungen verstärkt darauf, Studienberechtigte, die ihre erworbene Studienoption bislang nur unterdurchschnittlich realisieren, zu einer Studienaufnahme zu bewegen („Bildungsschwelle 4“). Hierzu gehören insbesondere

- studienberechtigte junge Frauen
- Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern bzw. schulische Bildungsaufsteiger sowie
- Studienberechtigte die ihre Hochschulreife an einer beruflichen Schule erworben haben.¹⁴

12 Vgl. hierzu: OECD 2007, 2008, 2009; Leszczensky et al. 2009

13 Auf dem Weg zu einem akademischen Abschluss sind erfolgreich verschiedene Etappen zu durchlaufen, die durch fünf selektiv wirkende Schwellen miteinander verbunden sind: 1. Schwelle: Übergang Primarbereich – Sekundarbereich (weiterführende Schularten), 2. Schwelle: Übergang Sekundarbereich I – Sekundarbereich II, 3. Schwelle: Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, 4. Schwelle: Realisierung der Studienberechtigung durch Aufnahme eines Studiums, 5. Schwelle: Erwerb eines ersten Hochschulabschlusses; s. hierzu ausführlicher: Isserstedt et al. 2010, S. 75ff.

14 Zu nennen sind in diesem Zusammenhang zudem die Bemühungen, das Problem des sich abzeichnenden Mangels an akademischen Fachkräften über die verstärkte Zuwanderung von sog. bildungsausländischen Studienanfängern und Studierenden und – nach erfolgreichem Abschluss – über ihren anschließenden Verbleib in Deutschland bzw. über die Zuwanderung von „fertigen“ Akademikern aus dem Ausland, beispielsweise aus den neuen osteuropäischen EU-Staaten, zu lösen. Auf diese durchaus zu problematisierenden Bestrebungen wird im Rahmen dieser Expertise nicht näher eingegangen. Hingewiesen sei aber auf folgende Tatbestände:

- Die Aufnahme eines Studiums an deutschen Hochschulen durch sog. Bildungsausländer spielt im deutschen Hochschulsystem und damit für die potentielle Verfügung von hochqualifiziertem Humankapital in Deutschland in der Tat eine wichtige Rolle. 15 % aller Studienanfänger kommen gegenwärtig mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung zur Studienaufnahme nach Deutschland (s. DAAD 2009, S. 26). Bezieht man die Studienanfängerquote nur auf Deutsche lag diese im Studienjahr 2008 bei 37,4 %, unter Einschluss der ausländischen Studienanfänger jedoch bei 40,3 % (Stat. Bundesamt 2009).
- Bislang zieht Deutschland aufgrund seiner rigiden Zuwanderungsbestimmungen weniger mobilitätsbereite Hochqualifizierte aus Nicht-EU-15-Ländern an als beispielsweise die Schweiz, England oder Schweden. Ob die ab 2009 geltenden vereinfachten Zuwanderungsregeln aus den neuen EU-Ländern zu einer Entspannung des absehbaren Fachkräftemangels in Deutschland beitragen werden, ist mit einigem Vorbehalt zu sehen, da die Zuwanderungsbereitschaft von Fachkräften aus Ost- und Mitteleuropa sehr viel geringer ist als zunächst erwartet (s. Leszczensky et al. 2009, S. 23).

2 Soziale Ungleichheiten in der Partizipation an Bildung

2.1 Zentrale Faktoren und theoretische Annahmen

In der Bildungsforschung besteht weitgehender Konsens darüber, dass entscheidend für die sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, in den Bildungsverläufen und für die sozial segregierten Bildungsergebnisse das Geschehen an den Übergangs- oder Scharnierstellen der Bildungslaufbahnen, also insbesondere an den Schwellen der Bildungsinstitutionen, sind. Zur theoretischen Erklärung wird häufig auf das Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekten zurückgegriffen (vgl. beispielsweise Baumert et al. 2001, Müller/Pollak 2007, Hillmert 2007, Maaz et al. 2008) bzw. auf das Zusammenwirken von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft Bezug genommen (Maaz et al. 2008).¹⁵

Als Folgewirkung unterschiedlicher Ausstattung mit kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten sowie unterschiedlicher familiärer Förderung und Unterstützung wirken sich unterschiedliche soziale Herkunftseffekte in unterschiedlichen Leistungsniveaus und unterschiedlichen schulischen Erfolgen aus – *primäre* Ungleichheiten in den bislang erreichten und für die nächste Bildungsetappe vorausgesetzten Kompetenzen. Als *sekundäre* Ungleichheiten werden dagegen solche bezeichnet, die aus einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten entstehen; also im Wesentlichen die *herkunftsabhängig* unterschiedliche Entscheidung, selbst bei gleicher Leistungsfähigkeit die Bildungslaufbahn zu beenden bzw. auf einer anspruchsvolleren Stufe fortzusetzen. „Während die primären Effekte über die Schulleistungen und Kompetenzen die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestitionen bestimmen, führen die sekundären Effekte zu variierenden Kosten-Nutzenkalkulationen zwischen den Sozialschichten“ (Ehmke/Baumert 2007, S. 328). Wesentlich sind dabei nun die je nach Sozialschicht unterschiedlichen Aspirationen des generationsübergreifenden Statuserhalts, die jeweiligen Erfolgserwartungen und die unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Relationen der Bildungsentscheidungen. „Bei Familien unterer Sozialschichten liegt die Messlatte des Statuserhalts niedriger. Ferner sind die Entscheidungen für weiterführende Bildungsgänge häufig (subjektiv) riskanter und im Verhältnis zu den verfügbaren Ressourcen mit höheren Kosten behaftet“ (Baumert/Schümer 2001, S. 354).

In Deutschland wird die Befähigung bzw. die Berechtigung zur Studienaufnahme herkömmlich ganz überwiegend an allgemeinbildenden, zunehmend aber auch an beruflichen Schulen vermittelt. Damit impliziert die Schulstruktur die relevanten selektiven Übergangsstellen, die wiederum die jeweiligen individuellen Schullaufbahnen auf dem Weg zur Hochschule bestimmen: aus jeweils vorgängigen Auswahlprozessen resultierende Übergänge in weiterführende Schulstufen – Erwerb der Hochschulreife – Entscheidung für ein Hochschulstudium. Deshalb stellen die nach erfolgreichem Durchlau-

¹⁵ Ein guter Überblick über die verschiedenen theoretischen Ansätze ist bei Hradil (2004, S. 134ff) und bei Maaz et al. 2008 zu finden.

fen der (selektiven) Laufbahnen schulisch ausgebildeten Studienberechtigten die zentrale Basis für die Bildung von akademischem Humankapital dar; sog. nicht-traditionelle Zugangswege zur Hochschule, also solche ohne *schulischen* Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, fallen in Deutschland dagegen (noch) kaum ins Gewicht (s. hierzu Kap. 2.6). Die folgende Analyse der Beeinflussung des Zugangs zu weiterführender Schulbildung, zur Studienberechtigung, zum Studium und zur Hochschule durch soziale Ungleichheiten erfolgt deshalb in drei „schulenzentrierten“ Schritten: Soziale Selektivität ...

- im Übergang zu weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I und II)
- bei der Planung der nachschulischen Werdegänge in Abschlussjahrgängen sowie
- im Zugang von studienberechtigten Absolventen/-innen zu Hochschule und Studium.¹⁶

2.2 Zugang zu weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I)

Eine hinsichtlich der weiteren Bildungslaufbahn sowie der Ausbildung von sozialen Segregationen in der Bildungsbeteiligung vorentscheidende Weichenstellung ist der Übergang vom Primarbereich in eine der weiterführenden Schularten (Sekundarbereich I). Bei der Aufteilung der Schüler greifen primäre und sekundäre Ungleichheiten ineinander. Wichtig für die Verteilungsentscheidung ist zunächst die in der Grundschule erbrachte Schulleistung des Kindes; hinzu kommt der Elternwille, der wiederum nicht unabhängig ist vom Leistungsniveau des Kindes in der Grundschule, sowie die beratende Funktion oder formale Empfehlung der Grundschule. „Schulleistungen, Elternaspirationen und nicht zuletzt auch das Empfehlungs- und Beratungsverhalten der Grundschullehrerin hängen mit Merkmalen der sozialen Herkunft des Schülers oder der Schülerin zusammen“ (Baumert/Schümer 2001, S. 358). Im Resultat werden Kinder aus unteren Sozialgruppen auch bei gleicher Schulleistung bei der Entscheidung über den Übergang in eine anspruchsvolle Schulstufe benachteiligt. Wie unter anderem durch die PISA-Untersuchungen ermittelt wurde, ist etwa die Chance für den Besuch eines Gymnasiums für Kinder aus einer hohen Sozialschicht erheblich größer als für Kinder aus Arbeiterfamilien. Ähnliches gilt für Kinder aus Migrantenfamilien, wobei hier freilich hinzukommt, dass Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil selbst bei gleichem sozioökonomischen Status seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten als deutsche Schüler zu finden sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 63). Beiden Gruppen gemeinsam ist, dass sie es nicht nur schwerer haben auf höher qualifizierende Schularten zu gelangen,

¹⁶ „Die an Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg. Sind mit den Verteilungsentscheidungen differenzielle Lerngelegenheiten verbunden, die wiederum mit der Sozialschicht kovariieren, ergibt sich ein weiterer kumulativer Effekt, der zur schrittweisen Vergrößerung von sozialen Disparitäten führt“ (Baumert/Schümer 2001, S. 359).

sondern auch größere Probleme, sich dort zu halten (s. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; S. 52).¹⁷

Auf Grundlage der PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 ergibt sich die Möglichkeit, für einen mittelfristigen Zeitraum etwaige Veränderungen in den sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung im Sekundarschulsystem zu ermitteln. Wie Ehmke/Baumert (2007, S. 309ff) zeigen, hat sich die sozialschichtenspezifische Bildungsbeteiligung von PISA 2000 nach 2006 zwar nicht wesentlich verändert, dennoch lässt sich im Zusammenhang mit der generell steigenden Beteiligung an Gymnasialbildung eine Abschwächung der sozialgruppenspezifischen Disparitäten nachweisen: An der generellen Erhöhung des Gymnasialbesuchs partizipieren Jugendliche aus der Unter- und Mittelschicht stärker als die aus der oberen Sozialschicht. Dies gilt auch dann, wenn die *primären* Effekte kontrolliert werden, um Aussagen über die *sekundären* Disparitäten machen zu können. Folgende relevanten Befunde sind zu nennen (s. Ehmke/Baumert 2007, S. 330f):

- Im Vergleich zu fünfzehnjährigen Jugendlichen aus Facharbeiterfamilien ist in PISA 2000 die relative Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, für Kinder aus der oberen Dienstklasse¹⁸ mehr als viermal so hoch (1 zu 4,2); in PISA 2006 sinkt das Verhältnis dieser Chancen auf 1 zu 2,7.
- Kontrolliert man statistisch zusätzlich für die kognitiven Grundfähigkeiten sowie die Lesekompetenz weisen Jugendliche aus der oberen Dienstklasse eine 2,8fache (PISA 2000) beziehungsweise 2,2fache (PISA 2006) relative Chance für einen Gymnasialbesuch im Vergleich zu fünfzehnjährigen Jugendlichen aus Facharbeiterfamilien auf.

M. a. W.: Die relativen Beteiligungschancen an zur Hochschulreife führender Schulbildung schwächen sich zwar im Zeitablauf etwas ab, unterscheiden sich aber auch *unabhängig* von (gleichen) Leistungsmerkmalen nach wie vor deutlich. Grundsätzlich bleiben die sekundären Disparitäten in der Bildungsbeteiligung nach sozialen Herkunftsgruppen bestehen. „Dennoch liefert der Vergleich der Kennwerte in Deutschland zwischen PISA 2000 und 2006 eine positive Aussicht, dass sich langfristig die sozialen Disparitäten abschwächen könnten. Allerdings bleibt abzuwarten, ob sich diese Tendenz auch in den nächsten PISA-Erhebungsrunden bestätigen lässt. Internationale Vergleichsstudien ... weisen auf eine hohe Stabilität des Grundmusters sozialer Disparitäten hin“ (ebd. 332).

Ausweislich des Statistischen Bundesamts lag 2005 der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung bei knapp einem Fünftel (18,7 %), bei der hier besonders relevanten Gruppe der unter 25-Jährigen dagegen bei mehr als einem Viertel (27,2 %; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006); in der Alterskohorte bis

17 Die Analyse auf Grundlage der PISA-Daten ergab nicht nur, dass es beim Übergang in die weiterführenden Schulformen zu erheblichen sekundären sozialen Segregationen in der Bildungsbeteiligung kommt, sondern dass diese infolge der differenziellen Förderung in den einzelnen Bildungsgängen am Ende der Sekundarschulzeit als verstärkter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den gemessenen Kompetenzen auftreten (Baumert/Schümer 2001, S. 360ff).

18 Zur oberen Dienstklasse werden gezählt: Freie akademische Berufe, führende Angestellte, höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeitern, Hochschul- und Gymnasiallehrer

unter 6 Jahren liegt dieser Anteil mit 32,5 % nochmals deutlich höher. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist somit nicht nur deutlich jünger als die ohne diesen Hintergrund, sondern sie weist auch ein niedrigeres Bildungsniveau sowohl bei den allgemeinen Schul- als auch bei den beruflichen Abschlüssen auf (vgl. hierzu auch aktuell: Nold 2010). Daraus folgert der Bildungsbericht zu Recht: Der ohnehin schon hohe und zukünftig noch steigende Anteil von Migranten an der Gesamtbevölkerung „macht damit zugleich die Größe und Wichtigkeit bildungspolitischer Integrationsförderung als Zukunftsinvestition deutlich“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 142).

Insgesamt gehört Deutschland deshalb, so auch die Feststellung des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006), im Vergleich zu anderen OECD-Staaten nach wie vor zu den Ländern mit besonders enger Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung bzw. Bildungsbeteiligung. Folgerichtig stellt der nationale Bildungsbericht als die große Herausforderung des Schulwesens in Deutschland das besondere Augenmerk auf leistungsschwächere Schüler heraus: Diese besteht darin, „leistungsschwache Schülerinnen und Schüler – vor allem aus bildungsferneren Schichten und zugewanderten Familien – gezielter zu fördern, so dass ihre Bildungskarrieren erfolgs- und nicht misserfolgsbestimmt verlaufen. So könnte das Leistungsniveau insgesamt verbessert werden“ (ebd. S. 77). Diese Herausforderung stellt sich auch unter dem Aspekt der Mobilisierung von Bildungs- und Begabungsreserven zur Begegnung des beschriebenen zukünftigen Erwerbspersonen- und Fachkräftemangels.

Auf aktuellen Mikrozensusdaten (2008) basierende Analysen bestätigen die obige Skepsis einer anhaltenden Tendenz der Abschwächung der sozialen Disparitäten: Danach wurde zum wiederholten Male gezeigt, dass die von Schülern/-innen besuchte Art der Schule stark vom sozioökonomischen Hintergrund sowie vom Migrationshintergrund abhängt: „Während sozial besser gestellte, bildungsnahe Familien sowie Familien ohne Migrationshintergrund das Potenzial ihrer Kinder stark ausschöpfen, liegen bei bildungsfernen, sozial schwachen Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund oftmals Begabungsreserven brach. Soziale Ungleichheiten reproduzieren sich über Generationen hinweg und die Humanressourcen der Gesellschaft werden nicht in optimaler Weise entwickelt und genutzt“ (Nold 2010, S. 149).

2.3 Zugang zu weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II)

Über den sozial selektiven Zugang zur bzw. die Beteiligung an der Sekundarstufe II als der nächsten Schwelle der Bildungsbeteiligung auf dem Weg zur Hochschulreife und zum Studium informieren die von HIS Hochschul-Informationen-System durchgeführten „Sozialerhebungen“ mit ihren detaillierten Berechnungen der Beteiligungsquoten auf den verschiedenen Bildungsstufen.

Das stufenweise, in ihren selektiven Wirkungen kumulierende Ineinandergreifen von primären (Zensuren, Schulerfolg) und sekundären (schulische Empfehlungen, familiäre Abwägungen und Entscheidungen) Effekten manifestiert sich darin, dass (2007) von

100 Kindern, deren Vater maximal einen Hauptschulabschluss hat, 34 die gymnasiale Oberstufe besuchten; hat der Vater dagegen eine Hochschulreife erworben, erreichten 79 Kinder die gymnasiale Oberstufe (19. Sozialerhebung: Isserstedt et al. 2010, S. 80f). Die Beteiligung an der Sekundarstufe II ist seit Mitte der 1900er Jahre per Saldo leicht gestiegen (1996: 48 %, 2007: 51 %), geht aber nach 2005 (54 %) wieder leicht zurück. Dies gilt für beide genannten Herkunftsgruppen (Vater hat maximal einen Hauptschulabschluss: 1996: 33 %, 2005: 36 %, 2007: 34 %; Vater hat eine Hochschulreife: 1996: 81 %, 2005: 82 %, 2007: 79 %) Trotz dieses leichten Rückgangs gilt nach wie vor die Aussage der 18. Sozialerhebung (2006): „Die Bildungspartizipation der Kinder von Vätern mit dem höchsten Schulzertifikat – der allgemeinen Hochschulreife – scheint damit kaum noch steigerungsfähig, ihr Potential wird bereits weitgehend ausgeschöpft“ (Isserstedt et al. 2007, S. 74f).

Differenziert man nach der väterlichen Stellung im Beruf ergibt sich folgender Befund: Die größten Chancen, die Klassenstufen 11 bis 13 zu erreichen, haben Kinder von Beamten (73 %), gefolgt von denen, deren Vater Selbständiger (63 %) bzw. Angestellter (59 %) ist; mit 33 % mit Abstand am Ende der Skala rangieren die Kinder von Arbeitern. Auch hier zeigt sich für den Zeitraum 1996 bis 2007 per Saldo insgesamt eine leichte Tendenz einer zunehmenden Bildungsbeteiligung, allerdings für die vier Gruppen in unterschiedlichem Maße, am deutlichsten für die Kinder von Selbständigen (1996: 55 %, 2007: 63 %), gefolgt von Arbeiterkindern (1996: 30 %, 2007: 33 %), Beamtenkindern (1996: 72 %, 2007: 73 %) sowie Angestelltenkindern (1996: 60 %, 2007: 59 %) (ebd. S. 81). Trotz dieser Veränderungen bleiben die gruppenspezifischen Abstände in den Beteiligungsquoten also insgesamt stabil.

Die stärksten Effekte ergeben sich dann, wenn man zusätzlich zur beruflichen Stellung das Merkmal „Hochschulabschluss des Vaters ja/nein“ berücksichtigt, wobei diese Berechnung für die Gruppe der Arbeiter wegen zu geringer Basiszahlen in der amtlichen Statistik aber nicht durchführbar ist. Die Bildungsbeteiligungsquoten der Kinder von Angestellten, Beamten und Selbständigen sind etwa gleich hoch, wenn der Vater entweder keinen Hochschulabschluss hat (zwischen 54 % und 58 %) bzw. wenn er Akademiker ist (zwischen 81 % und 86 %) (ebd. S. 83). Unter Berücksichtigung des Merkmals Hochschulabschluss nimmt also die Einflussstärke der beruflichen Stellung auf die Beteiligung an der Sekundarstufe II erheblich ab. „Mit der Nähe bzw. Ferne zu (höherer) Bildung sind zumeist jeweils typische normative und kulturelle Orientierungen verbunden. Sie erstrecken sich auch auf die Aspirationen für die Bildung der Kinder“ (ebd. S. 82). Die obigen Ergebnisse machen zudem noch einmal deutlich, dass bei den Gruppen, deren Väter über einen hohen Bildungsabschluss verfügen, wegen der bereits hohen

Rate der intergenerationalen Reproduktion des Bildungsstatus faktisch keine „Bildungsreserven“ für eine Verbreiterung des Studierpotentials mehr mobilisierbar sind.¹⁹

2.4 Vorfeld der Entscheidung über den nachschulischen Werdegang

Entsprechend den obigen Ausführungen zu der Bedeutung von sekundären Effekten sozialer Ungleichheit an den Schwellen der Bildungskarrieren wird in einem weiteren Analyseschritt dargelegt, wie soziale Ungleichheiten bei den Überlegungen und Abwägungen hinsichtlich des nachschulischen Bildungsweges bereits im Vorfeld des Erwerbs der Hochschulreife wirksam werden sowie die Entscheidung präformieren, und zwar hinsichtlich

- des individuell-biografischen Werts bzw. der Verwertbarkeit der angestrebten Hochschulreife
- der persönliche Probleme und Schwierigkeiten bei der Planung des nachschulischen Werdegangs sowie hinsichtlich
- der Überlegungen zur Finanzierung eines möglichen Hochschulstudiums.

Grundlage der folgenden Ausführungen sind Befunde sowie für diese Expertise durchgeführte Sonderauswertungen aus der repräsentativen HIS-Befragung von angehenden Studienberechtigten (Abschlussjahrgang 2008), die etwa ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulreife stattfand (Heine/Quast 2009).

Bedeutung der Hochschulreife. Das Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung eröffnet vielfältige Optionen für die individuelle Bildungs- und Berufsbiografie; ihre Umsetzung, ihre jeweilige Art der Verwertung stellt deshalb in der Regel eine Weichenstellung für den gesamten weiteren Berufs- und Lebensweg dar. Vor diesem Hintergrund werden die angehenden Studienberechtigten regelmäßig danach gefragt, welche persönliche Bedeutung, welchen individuellen „Stellenwert“ die angestrebte Hochschulreife für sie hat – eher im engeren Sinne als Mittel zum Zweck, also als unerlässliche Voraussetzung zum Erreichen der nächsten Stufe oder Etappe der geplanten beruflichen Qualifizierung, eher eine die individuellen Chancen für den weiteren Weg generell optimierende Bedeutung, eher eine Bedeutung, die unspezifische Beweggründe wie gesellschaftliche Anerkennung oder das Erlangen von hoher Allgemeinbildung bein-

19 Zur Einschätzung der stark unterschiedlichen Beteiligungsquoten an der Sekundarstufe II sind die Angaben der jeweiligen Gruppengrößen hilfreich:

- Im Jahr 2007 haben 30 % aller 17-18-Jährigen einen Vater, der ohne eigenen Hochschulabschluss als Angestellter erwerbstätig ist (Beteiligungsquote: 54 %); der korrespondierende Bevölkerungsanteil für diejenigen mit Hochschulabschluss liegt dagegen bei 11 % (Beteiligungsquote: 81 %).
- 11 % aller 17-18-Jährigen haben einen Vater, der ohne eigenen Hochschulabschluss als Selbständiger erwerbstätig ist (Beteiligungsquote: 53 %); der korrespondierende Bevölkerungsanteil für diejenigen mit Hochschulabschluss liegt dagegen bei 4 % (Beteiligungsquote: 86 %).
- 3 % aller 17-18-Jährigen haben einen Vater, der ohne eigenen Hochschulabschluss als Beamter erwerbstätig ist (Beteiligungsquote: 58 %); der korrespondierende Bevölkerungsanteil für diejenigen mit Hochschulabschluss liegt dagegen bei 4 % (Beteiligungsquote: 86 %).

haltet, oder eher fremdbestimmte Motive wie der Elternwille oder die Fortsetzung der Familientradition?²⁰

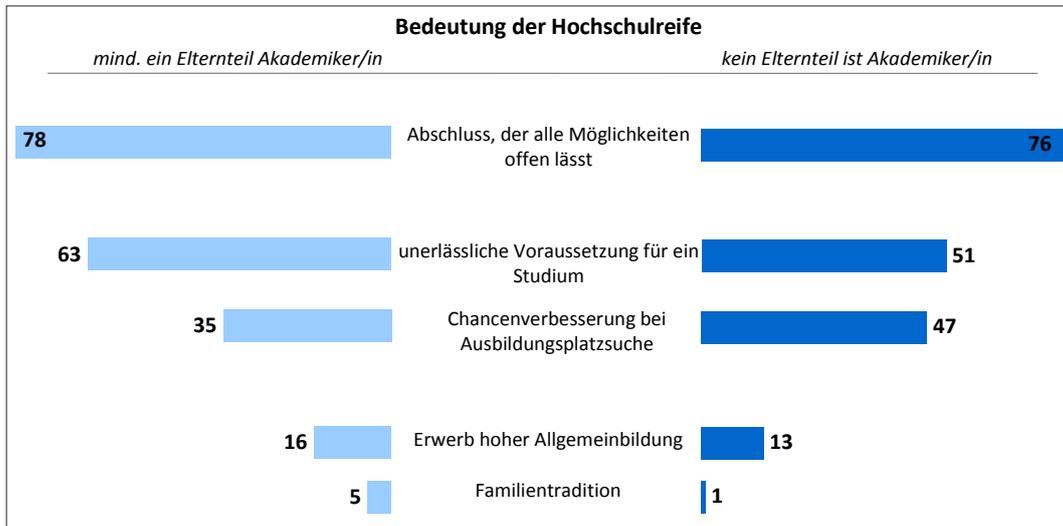
Der von den angehenden Studienberechtigten 2008 mit Abstand am häufigsten als relevant benannte Grund für den Erwerb der Hochschulreife ist das Bestreben, einen Schulabschluss zu erwerben, der alle Möglichkeiten offen lässt (77 %), also die individuellen Chancen unabhängig von dem (häufig noch unklaren konkreten) Ziel generell optimiert. An zweiter Stelle folgt aber schon die zielgerichtete pragmatische Verwertbarkeit der Hochschulreife sowohl als „unerlässliche Voraussetzung für ein Studium“ (57 %), zur „Chancenverbesserung bei der Ausbildungsplatzsuche“ (41 %) bzw. als „Voraussetzung für jede Art von anspruchsvoller Berufsausbildung“ (37 %). Wenn auch nur für Minderheiten, gilt die angestrebte Hochschulreife jedoch nicht ausschließlich nur als Sprungbrett für die nächste Bildungsetappe oder zur Optimierung der allgemeinen Chancen für den weiteren Werdegang. Denn immerhin verbinden 13 % der angehenden Studienberechtigten 2008 mit der angestrebten Hochschulreife wesentlich einen Zugewinn an gesellschaftlicher Anerkennung, 15 % den Erwerb einer hohen Allgemeinbildung und 4 % bzw. 3 % genügen mit ihrer Schullaufbahn in hohem Maße auch dem Elternwillen sowie der Fortsetzung der Familientradition.

Differenziert man die Befunde nach der *Geschlechtszugehörigkeit*, wird deutlich, dass Frauen nicht nur häufiger als Männer der Aussage „ein Abschluss, der alle Möglichkeiten offen lässt“ (81 % vs. 72 %), sondern auch der Aussage „Chancenverbesserung bei der Ausbildungsplatzsuche“ (46 % vs. 36 %) als Motive von großer persönlicher Relevanz zustimmen, während umgekehrt Männer etwas häufiger als Frauen die Hochschulreife als unerlässliche Voraussetzung für eine Studienaufnahme anstreben. Berücksichtigt man zudem noch, dass besonders bei Frauen das Motiv der Chancenverbesserung bei der Ausbildungsplatzsuche im Jahrgangsvergleich stark an Bedeutung zugenommen hat, zeigt sich, dass Frauen den Erwerb der Hochschulreife bereits zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt häufiger als Männer in den Kontext einer *beruflichen Ausbildung* als nachschulischen Qualifizierungsschritt (zuungunsten der Option Studium) einordnen. Damit korrespondiert, dass das „Studienmotiv“ bei Frauen im Zeitablauf stärker rückläufig ist als bei Männern. Insofern überrascht es nicht, dass die Studierneigung von weiblichen Studienberechtigten bereits ein halbes Jahr vor Schulabgang unter der der männlichen liegt, nämlich zwischen minimal 49 % und maximal 70 %²¹, bei den Männern dagegen zwischen minimal 53 % und maximal 74 %. 29 % der Frauen schließen für sich ein Hochschulstudium gänzlich aus, von den Männern dagegen 24 %).

20 Die Frage lautete: „Welche Aussagen zur Bedeutung der Hochschulreife treffen auf Sie persönlich am meisten zu? Bitte kreuzen Sie maximal drei Aussagen an.“ Danach folgten zehn Stellungnahmen.

21 Das Minimum der Studierneigung bildet der Anteil der Befragten, deren Studierneigung ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulreife zumindest weitgehend feststand; hinzu kommt eine Gruppe von zum Studium weniger Entschlossenen (Studium „eventuell“ bzw. noch „unsicher“, die zusammen mit dem zuerst genannten Anteil zur Maximalquote addiert wird.

Abb. 1: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang:
Bedeutung der Hochschulreife nach Bildungsherkunft (in %, maximal 3 Nennungen möglich)



HIS-Studienberechtigtenbefragungen

Ein ähnliches Bild der motivational antizipierten nachschulischen Weichenstellungen ergibt sich auch für die nach *Bildungsherkunft* differenzierten Studienberechtigten (s. Abb. 1). Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien geben deutlich häufiger als die aus Akademikerfamilien an, dass sie die Hochschulreife zwecks Chancenverbesserung bei der Ausbildungsplatzsuche (47 % vs. 35 %) sowie wegen des so ermöglichten Aufstiegs im früher erlernten Beruf anstreben (11 % vs. 6 %). Wie zu erwarten, sehen Studienberechtigte aus akademischen Elternhäusern in der angestrebten Hochschulreife dagegen überdurchschnittlich häufig eine unerlässliche Voraussetzung für ein Hochschulstudium (63 % vs. 51 %) sowie eine Fortsetzung der Familientradition (5 % vs. 1 %). Mit diesem Befund korrespondiert, dass die Studierneigung von Akademikerkindern ein halbes Jahr vor Schulabschluss zwischen minimal 59 % und maximal 78 % liegt (nur 20 % von ihnen wollen die angestrebte Studienoption nicht einlösen), bei den Nicht-Akademikerkindern dagegen zwischen minimal 43 % und maximal 65 %; genau ein Drittel von ihnen will die angestrebte Hochschulzugangsberechtigung nicht nutzen.

Gänzlich anders verhält es sich dagegen, wenn man nach dem *Migrationshintergrund* differenziert. Bei den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund handelt es sich um eine sehr kleine und, wie aus den obigen Ausführungen schon deutlich wurde, um eine in der bisherigen Schulkarriere hochgradig vorausgewählte Gruppe. Insofern überrascht es nicht, dass die Studierneigung der Migrantenkinder sogar etwas höher ist als die der Kinder von Nicht-Migranten (Minimum: 53 % vs. 51 %, Maximum: 75 % vs. 71 %). Zugespißt gesagt: Wer den hochselektiven schulischen „Parcours“ erfolgreich durchläuft, will auch studieren. Dementsprechend ist die angestrebte Hochschulreife für die angehenden Studienberechtigten aus Migrantenfamilien auch überdurchschnittlich häufig eine unerlässliche Voraussetzung für ein Studium (59 % vs. 56 % bei den Nicht-Migranten); erklärlich wird so zudem, dass für sie die „gesellschaftliche Anerkennung“

(16 % vs. 12 %) und der „Erwerb einer hohen Allgemeinbildung“ überdurchschnittlich häufig ein wichtiges Motiv für die angestrebte Hochschulreife (17 % vs. 12 %) ist.

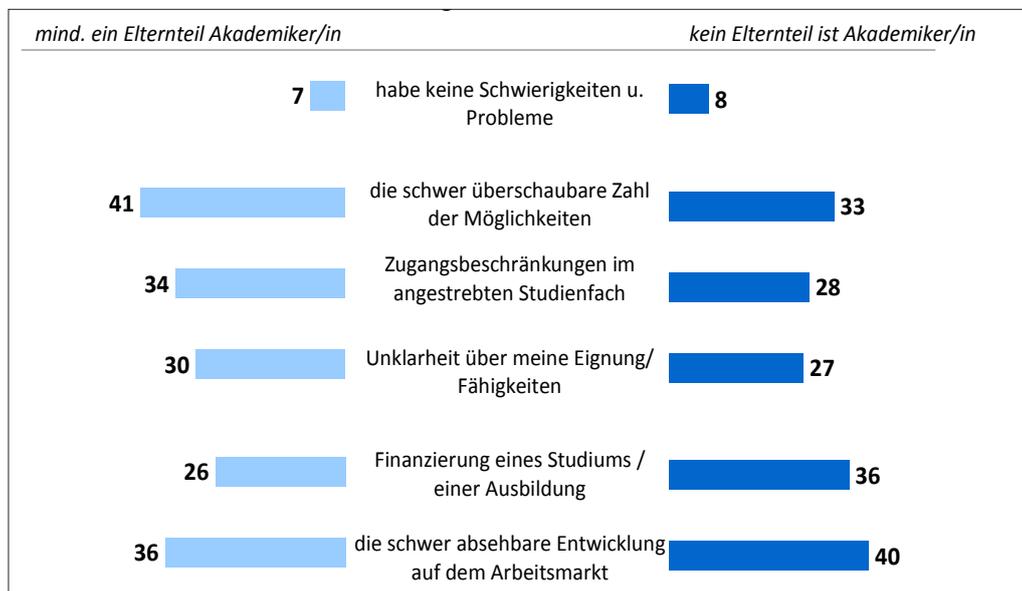
Persönliche Schwierigkeiten bei der Planung des nachschulischen Werdegangs.

Die große Spannweite der Studierneigung lässt bereits vermuten, dass die Überlegungen und Planungen des nachschulischen Werdegangs häufig mit *persönlichen* Schwierigkeiten und Problemen verbunden sind. Tatsächlich geben nur 7 % der zukünftigen Studienberechtigten 2008 an, dass bei ihnen diesbezüglich keine größeren Schwierigkeiten aufgetreten sind.²² Der Aspekt, der am häufigsten Probleme bereitet, ist die nur schwer absehbare Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt (38 %), und damit verbunden die Schwierigkeit abzuschätzen, welche Qualifikationen und Kompetenzen zukünftig wichtig sein werden (23 %). Hinzu kommt die nur schwer überschaubare Zahl der für Studienberechtigte offen stehenden Möglichkeiten; sie stellt sich für nahezu vier Zehntel (37 %) als problematisch im Prozess der Entscheidungsvorbereitung dar. Neben diesen aus „externen“ Entwicklungen und Situationen resultierenden Schwierigkeiten sind sich vergleichsweise viele Studienberechtigte unklar über die individuelle Eignung, die eigenen Fähigkeiten (29 %) sowie über die eigenen Interessen (26%). Knapp ein Drittel der angehenden Studienberechtigten empfindet zudem die Finanzierung von Studium oder Ausbildung (30 %) bzw. die Zugangsbeschränkungen in dem angestrebten Studienfach (31 %) als persönlich problematisch. Differenziert man in einem weiteren Schritt nach den oben genannten Subpopulationen ergibt sich folgendes Bild:

- Für *weibliche Studienberechtigte* stellt sich die Situation der nachschulischen Ausbildungswahl in nahezu allen Aspekten häufiger als persönlich problematisch dar als für Männer. Besonders deutlich sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede zulasten der jungen Frauen hinsichtlich der unklaren Arbeitsmarktentwicklung (40 % vs. 34 %), der Zugangsbeschränkungen in dem angestrebten Studienfach (36 % vs. 25 %) sowie der Finanzierung von Studium bzw. Ausbildung (34 % vs. 26 %), aber auch hinsichtlich der Unklarheit über die eigenen Fähigkeiten (31 % vs. 26 %). Während knapp ein Zehntel (9 %) der studienberechtigten Männer angibt, keine persönlichen Probleme bei den Überlegungen zur nachschulischen Ausbildungswahl zu haben, sind es bei den Frauen nur 6 %.

²² Die Frage lautet: „Was bereitet Ihnen persönlich besondere Schwierigkeiten und Probleme bei der Wahl Ihres nachschulischen Werdegangs? Mehrfachnennung möglich.“ Es folgen 10 Antwortmöglichkeiten sowie die Vorgabe „keine Schwierigkeiten und Probleme“.

Abb. 2: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang:
**Schwierigkeiten und Probleme bei der Wahl des nachschulischen Werdegangs
nach Bildungsherkunft** (in %, Mehrfachnennung möglich)



HIS-Studienberechtigtenbefragungen

- In der Differenzierung nach der *Bildungsherkunft* unterscheiden sich die Studienberechtigten nur in wenigen, dafür aber markanten Merkmalen voneinander (s. Abb. 2): Studienberechtigten aus akademischen Elternhäusern bereitet überdurchschnittlich häufig die nur schwer übersehbare Zahl der Optionen (41 % vs. 33 %), die Zulassungsbeschränkungen an den Hochschulen (34 % vs. 28 %) sowie die Unklarheit über die eigenen Fähigkeiten (30 % vs. 27 %) Probleme; bei den Studienberechtigten aus hochschulfernen Elternhäusern sind es dagegen die Fragen zur Finanzierung von Studium oder Ausbildung (36 % vs. 26 %) sowie die nur schwer absehbare künftige Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt (40 % vs. 36 %).
- Differenziert man die Angaben „Finanzierung von Studium/Ausbildung ist ein persönliches Problem“ für die nach Bildungsherkunft unterschiedenen Gruppen zusätzlich nach dem schulischen Leistungsstand²³ ergibt sich folgender bemerkenswerter Befund: Der Anteil der Akademikerkinder, für die Finanzierung ein persönliches Problem darstellt, ist nicht nur faktisch unabhängig vom schulischen Leistungsstand sondern auch relativ gering (zwischen 25 % und 27 %); bei den Nicht-Akademikerkindern ist dagegen der Anteil derjenigen, für die die Finanzierung der angestrebten nachschulischen Qualifizierung ein Problem darstellt, klar abgestuft, am höchsten bei überdurchschnittlichem (40 %) und am geringsten bei unterdurchschnittlichem Leistungsstand (31 %). Offensichtlich stellt sich die Finanzierungsproblematik, das Abwägen der finanziellen Risiken bei den Überlegungen zur nachschulischen Qualifizierung, am häufigsten bei denjenigen, die die besten Aussichten

²³ Die Differenzierung des schulischen Leistungsstand erfolgte in drei Stufen: überdurchschnittlich (1,0 bis 2,1), durchschnittlich (2,2 – 2,9), unterdurchschnittlich (3,0 und schlechter).

auf ein erfolgreiches Absolvieren eines Studiums/einer Ausbildung haben, während die weniger Leistungsstarken per Selbstselektion diesen Weg von vornherein weniger als die Akademikerkinder in Betracht ziehen.

- Finanzierungsfragen machen auch den Migrantenkindern etwas häufiger Probleme als den Nicht-Migrantenkindern (33 % vs. 30 %); hinzu kommt bei ihnen die Schwierigkeit abzuschätzen, welche Qualifikationen in Zukunft wichtig sein werden (27 % vs. 22 %) und, wohl damit korrespondierend, die Unklarheit über die eigenen Interessen (30 % vs. 25 %).

Überlegungen zur Finanzierung eines möglichen Hochschulstudiums. Um hinsichtlich der Aufnahme eines Hochschulstudiums näheren Aufschluss über das jeweilige „Gewicht“ der Finanzierungsproblematik zu bekommen, wird in einem weiteren Schritt dargestellt, welchen Einfluss die Kosten eines Studiums auf die Entscheidung für oder gegen ein Studium haben sowie welche Erwartungen hinsichtlich der finanziellen Unterstützung im Studium durch die Eltern bestehen. Die Befunde sind weitgehend kompatibel mit den obigen subgruppentypischen Ergebnissen:

- Einfluss der *Kosten eines Studiums* auf die Studienentscheidung: Bei Frauen haben die antizipierten Kosten eines Hochschulstudiums einen größeren Einfluss auf die Entscheidungsfindung Pro und Contra Studium als bei Männern (33 % vs. 28 %) und bei angehenden Studienberechtigten, deren beide Eltern keine Akademiker sind, erheblich größer als bei denjenigen, von denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat (37 % vs. 25 %).
- Während Frauen häufiger als Männer angeben, dass sie mit starker elterlicher finanzieller Unterstützung bei einem möglichen Hochschulstudium rechnen (57 % vs. 51 %), ergibt sich für die Differenzierung nach der Bildungsherkunft der zu erwartende Befund: Während von den Nicht-Akademikerkindern 46 % mit starker oder sehr starker finanzieller Unterstützung im Studium durch die Eltern rechnen, sind es bei den Akademikerkindern 61 %.

Festzuhalten ist, dass bei Studienberechtigten aus akademischen Elternhäusern die Entscheidungsfindung hinsichtlich eines Hochschulstudiums vergleichsweise wenig durch Überlegungen über die dafür zu erbringenden Finanzierungsleistungen beeinflusst wird und zudem mehrheitlich eine starke elterliche finanzielle Unterstützung erwartet wird. Demgegenüber ist die Situation bei der Gruppe der Studienberechtigten aus Familien ohne akademischen Hintergrund deutlich ungünstiger; u. a. deswegen, weil die elterliche finanzielle Unterstützung nicht „automatisch“ erwartet wird bzw. erwartet werden kann, wird die Frage der Studienfinanzierung häufiger zu einem entscheidungsrelevanten Problem. Dies wird auch an einem anderen Befund deutlich: Auf die Frage, ob schon eine Verständigung mit den Eltern hinsichtlich ihrer Beteiligung an den Kosten eines Studiums erfolgt sei, geben von den Akademikerkindern 67 % an, dass diese schon – zumindest vorläufig – erfolgt sei, bei den Kindern ohne akademischen Hintergrund sind dies dagegen 57 %. Bemerkenswert ist zudem, dass fast ein Fünftel (19 %) der Schüler/innen diese Frage nicht nur verneint, sondern zudem angibt, dass sie dies auch künftig nicht

erwarten werden; bei den Studienberechtigten aus akademischen Familien sind dies nur 10 %. Offensichtlich besteht bei Studienberechtigten ohne akademischen Hintergrund viel häufiger die Auffassung, dass die Eltern, aus welchen Gründen auch immer, zur finanziellen Unterstützung ihrer studierenden Kinder grundsätzlich nicht in Frage kommen.

Eine indirekte Bestätigung und „logische“ Weiterführung dieser Befunde geht aus einer aktuellen Publikation von Becker (2010) mit dem Titel „Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte“ hervor. Unter Rückgriff auf das Boudon'sche Konzept der primären und sekundären Effekte der sozialen Ungleichheit ergibt sich für ihn die „Bildungsferne“ von Studienberechtigten aus der Arbeiterschicht „aus dem Zusammenspiel von sozialen Disparitäten der schulischen Leistungen, des erwarteten Studienerfolgs, der Bildungsmotivationen sowie der Investitionsrisiken“ (S. 226). Anhand empirischer Daten für sächsische Abiturienten wird gezeigt, dass neben den sozialen Disparitäten der primären Effekte „vor allem die Aufwendungen und erwarteten Ausbildungskosten die Arbeiterkinder vom Universitätsstudium ablenken“ (S. 232). Zur Beeinflussung von Bildungsplanungen und Bildungsverhalten im Sinne erhöhter Studienentscheidungen müsse es deshalb primär darum gehen, durch Strategien einer „langfristigen Kostenneutralisierung“ „die Investitionsrisiken – also den kurzfristigen Kostendruck sowie langfristige Kostenerwartungen bei gegebenen Leistungspotentialen – für ‚bildungsferne‘ Gruppen zu reduzieren“ (ebd.).²⁴

2.5 Zugang zu Studium und Hochschule

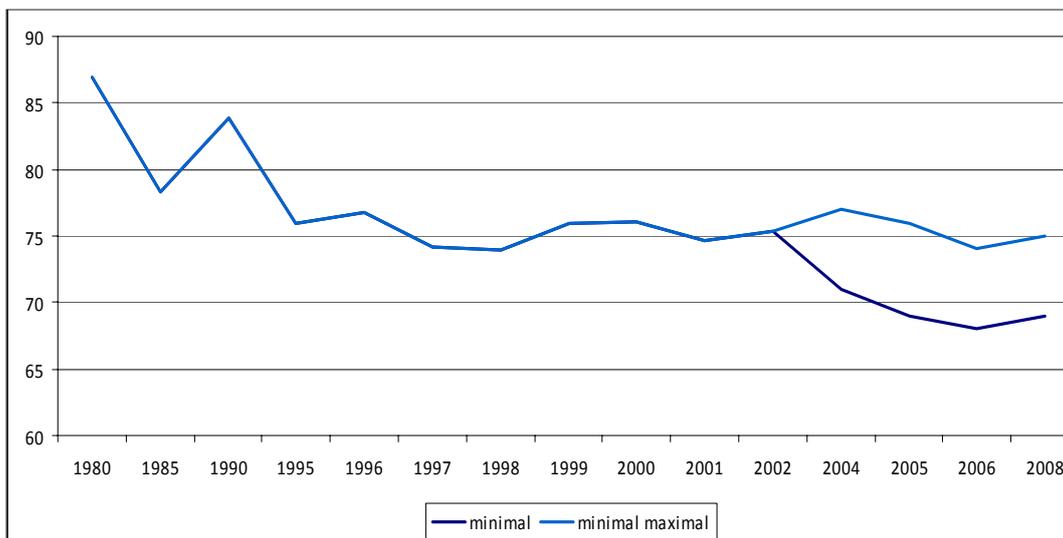
2.5.1 Realisierung der Studienoption

Auch in der langfristigen Perspektive realisieren bei weitem nicht alle studienberechtigten Schulabsolvent/innen die erworbene Studienoption und nehmen ein Hochschulstudium auf. Vielmehr ist ein trendmäßiger Rückgang der Entscheidung *für* ein Studium zu beobachten. Nach den Ergebnissen der von HIS regelmäßig durchgeführten Stichprobenuntersuchungen setzt sich diese rückläufige Entwicklung auch bei den jüngeren Studienberechtigtenjahrgängen (2004 bis 2006) zunächst noch fort, wird allerdings nach den Befunden für den Jahrgang 2008 zumindest (und zunächst) gestoppt

24 Auch hier basiert die Argumentationskraft der empirisch eindeutigen Befunde wiederum auf der Verschränkung von „unabweisbaren“, weil legitimen sozialpolitischen Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit in der Bildungsbeteiligung mit rationalen, weil offensichtlichen volkswirtschaftlichen Vorteilen und Erfordernissen eines herkunftsspezifisch verbreiteten Zugangs zu höherer Bildung: „Angesichts der positiven Folgewirkungen des qualifikatorischen Upgradings von bislang ‚bildungsfernen‘, aber leistungsfähigen Gruppen in der Bevölkerung für den Arbeitsmarkt, die wirtschaftliche Entwicklung und den Wohlfahrtsstaat sind die Kosten einer unterlassenen Ausschöpfung von ‚Begabtenreserven‘ weitaus höher als die Kosten, die bei einer Alimentierung von Ausbildungen ökonomisch schwacher, aber studienbegabter Generationen anfallen. Mit der Erhöhung und Konservierung von Bildungshürden schaden sich die an der ‚Illusion von Chancengleichheit‘ interessierten Gruppierungen mehr als dass es ihnen langfristig nützt“ (S. 233).

(s. Abb. 3). Indiziert wird dies durch die Übergangs- oder Studierquote, die den Anteil der Studienberechtigten eines Entlassjahrgangs angibt, die tatsächlich ein Hochschulstudium aufnehmen.²⁵ Für den zuletzt von HIS untersuchten Studienberechtigtenjahrgang 2008 beträgt die minimale oder Kernstudierquote 69 % (2006: 68 %) und die Maximalquote 75 % (2006: 74 %).

Abb. 3: Studierquoten oder Übergangsquoten in den Hochschulen 1980-2008 (in %)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008, S. 171

2008: Heine, Ch./Quast, H./Beuße, M.: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. HIS: Forum Hochschule 3/2010, Hannover 2010

Erheblich beeinflusst wird die Entscheidung der Studienberechtigten über die Studienaufnahme von dem erreichten schulischen Leistungsniveau, wie es sich in der Schulabschlussnote manifestiert. Leistungsstärkere Absolventen entscheiden sich erheblich häufiger für ein Studium als weniger Leistungsstarke. So ergibt sich für den Studienberechtigtenjahrgang 2006 folgende klare Staffelung der Studierquote nach Durchschnittsno-

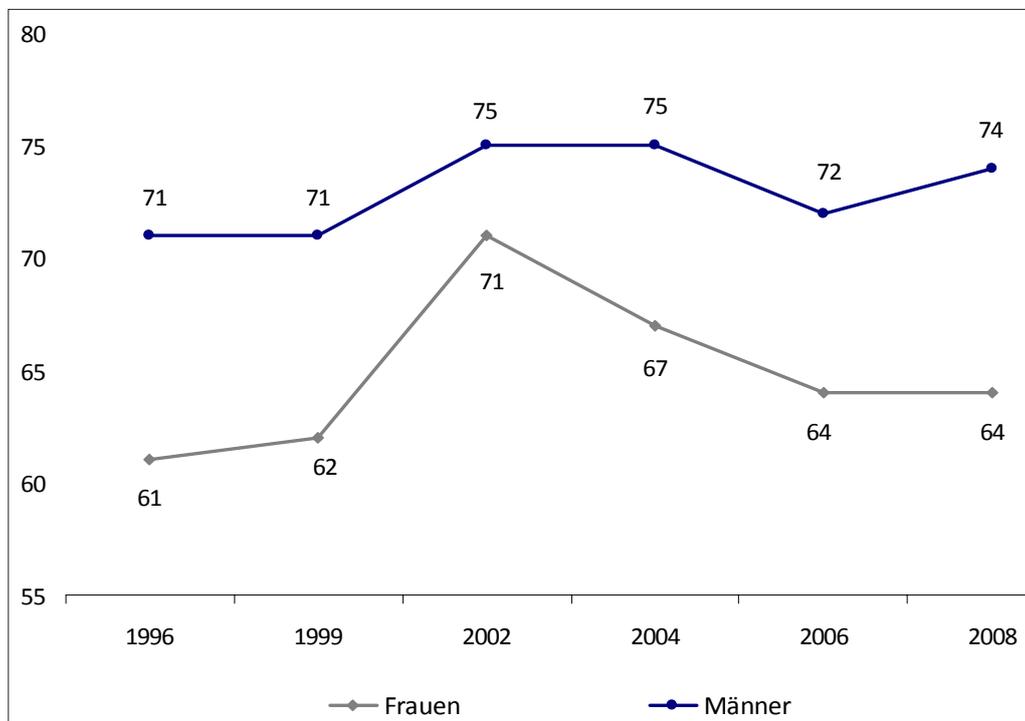
25 Die Studier- oder Übergangsquote in die Hochschule gibt den Anteil von studienberechtigten Schulabsolventen/innen eines Entlassjahrgangs an, die ein Hochschulstudium aufnehmen – unabhängig vom Zeitpunkt der Studienaufnahme und unabhängig vom Studienerfolg. Das Verfahren des Statistischen Bundesamtes summiert die Anteile der ein Studium beginnenden Studienberechtigten über mehrere Jahre auf und liefert so (erst) nach etwa fünf Jahren annähernd „vollständige“ Ist-Quoten. Das von HIS angewendete Verfahren basiert auf schriftlichen Stichprobenbefragungen von Studienberechtigten ein halbes Jahr nach Schulabgang und ist damit wesentlich aktueller. Es enthält eine Ist-Komponente (Studium zum Befragungszeitpunkt bereits aufgenommen) sowie eine prognostische Komponente (Studienaufnahme „sicher“ beabsichtigt). Die Studierquote wird von HIS in Form einer Minimalquote (Studium bereits aufgenommen bzw. sicher geplant) und einer Maximalquote (zusätzlich Studium wahrscheinlich bzw. alternativ zu einer nicht-akademischen Ausbildung) angegeben. Mit diesem Verfahren wird die zum Befragungszeitpunkt unterschiedliche Festigkeit der Studienabsicht berücksichtigt. Die in Abbildung 3 und den folgenden Abbildungen dargestellten Übergangsquoten für den Jahrgang 2008 enthalten aus Gründen der Vergleichbarkeit nicht die Studienberechtigten, die sich für die Duale Hochschule Baden-Württemberg, die früheren Berufakademien in Baden-Württemberg, entschieden haben. Die amtliche Statistik zählt sie seit dem Studienjahr 2008 zu den Studienanfängern.

ten: Bei einer sehr guten Schulabschlussnote (bis 1,4) beträgt die Studierquote 83 %, bei gut (bis 2,4) 75 %, befriedigend (bis 3,4) 57 % und bei ausreichend nur 46 %.

Wie sich schon bei den obigen Befunden zur Studierneigung der Schüler/-innen in den schulischen Abschlussjahrgängen, andeutete, unterscheiden sich die verschiedenen Gruppen von Studienberechtigten in ihren Studierquoten teilweise erheblich voneinander (s. Heine et al. 2010):

- Studienberechtigte Frauen nehmen traditionell seltener ein Studium auf als Männer. So ergibt sich für den Jahrgang 2006 für *Frauen* eine Bandbreite der Studierquote von minimal 64 % und maximal 71 %, für *Männer* dagegen von 72 % bis 78 % (s. Abb. 4); für den Jahrgang 2008 verbreitert sich dieser ohnehin große Unterschied im Jahrgangvergleich aber noch erheblich: Während der Korridor der Übergangsquoten der weiblichen Studienberechtigten konstant bleibt, verschiebt sich der für die männlichen Studienberechtigten nach „oben“ (74 % bis 80 %). Dieser Befund ist hinsichtlich der angestrebten Steigerung von akademischen Humanressourcen folgenreich, weil der Anteil der Frauen unter den Studienberechtigten seit Mitte der 1990er Jahre deutlich überproportional ist und sie seither die Mehrheit der Studienberechtigten stellen.

Abb. 4: Brutto-Studierquote der Studienberechtigtenkohorten 1996 bis 2008 nach Geschlecht - Minimal- oder Kernquote (in %)



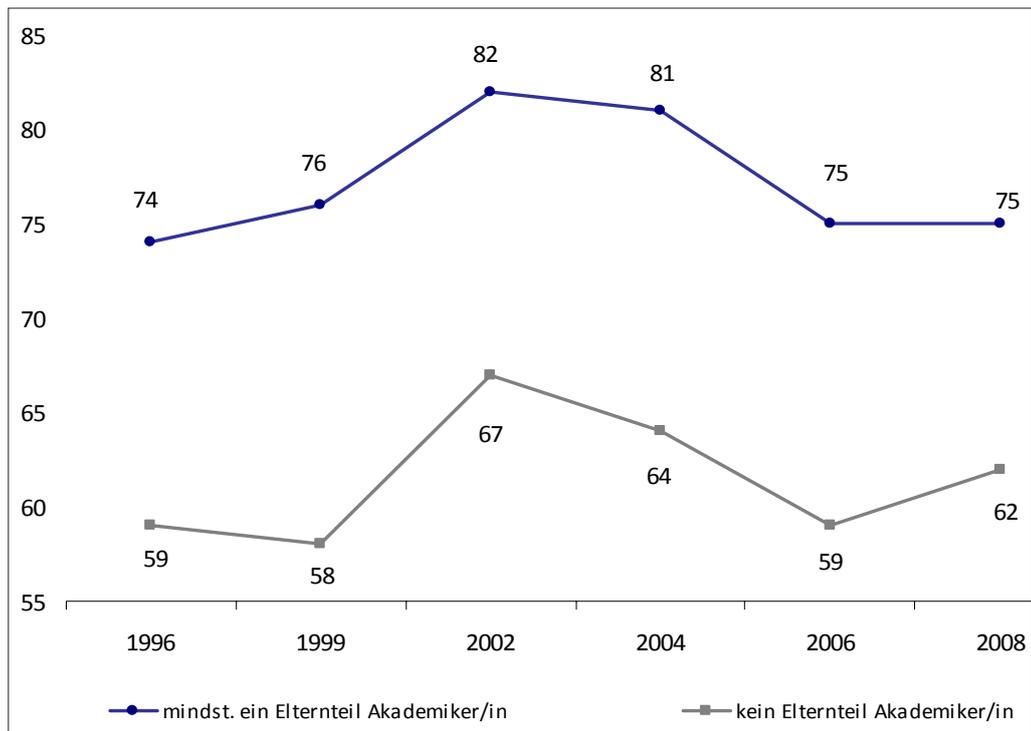
HIS-Studienberechtigtenbefragungen

- Erheblich größer ist der Unterschied in den Übergangsquoten, wenn nach Art der Hochschulreife – allgemeine Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife – differenziert

wird. Die Abstände schwanken zwischen den beiden Gruppen zwar über die Zeit, bleiben jedoch immer groß. So ergibt sich für den Jahrgang 2006 für Studienberechtigte mit allgemeiner Hochschulreife eine Bandbreite der Studierquote von minimal 73 % und maximal 79 %, für diejenigen mit Fachhochschulreife dagegen ein Korridor von 53 % bis 61 %. Auch hier vergrößert sich die Differenz zwischen den beiden zuletzt untersuchten Jahrgängen und zwar ausschließlich durch Erhöhung der Studierquote der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife (75 % bis 81 %), während die der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife konstant bleibt.

- Über die Zeit anhaltend sehr große Unterschiede gibt es auch nach *Art der besuchten Schule*. Die Spannweite der Studierquote liegt für studienberechtigte Absolventen 2006 aus allgemeinbildenden Schulen zwischen minimal 75 % und maximal 81 %, für diejenigen aus beruflichen Schulen dagegen zwischen 56 % und 61 %; für den Jahrgang 2008 sind die Werte unverändert. Differenziert man weiter, ergibt sich für Absolventen von Abendgymnasien und Kollegs, also für die Absolventen des klassischen zweiten Bildungswegs, eine Kern- oder Minimalquote von 92 %, für die aus Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachakademien dagegen nur von 43 %.
- Dauerhaft deutliche Unterschiede in der Realisierung der erworbenen Studienoptionen zeigen sich auch, wenn nach der *Bildungsherkunft* als dem einflussreichsten Herkunftsfaktor differenziert wird. Unterschieden danach, ob zumindest ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, ergibt sich für den Studienberechtigtenjahrgang 2006 folgender Befund: Während die Studierquote von Studienberechtigten mit akademischem Hintergrund minimal bei 75 % und maximal bei 80 % liegt, beträgt die Bandbreite für Studienberechtigte ohne diesen familiären Hintergrund 59 bis 67 %. Für den Jahrgang 2008 ist erstmals wieder eine Verkleinerung des Abstandes zwischen den beiden Herkunftsgruppen zu beobachten und zwar ausschließlich durch den Anstieg der Studierquote der Studienberechtigten aus nicht-akademischen Elternhäusern von 59 % auf jetzt 62 % (maximal 69 %) (s. Abb. 5).

Abb. 5: Brutto-Studierquote der Studienberechtigtenkohorten 1996 bis 2008 nach Bildungsherkunft - Minimal- oder Kernquote (in %)



HIS-Studienberechtigtenbefragungen

- Wie sich gleichfalls bereits in den obigen Befunden zur Studierneigung in den Abschlussjahrgängen abzeichnete, nutzen Migrantenkinder die erworbene Hochschulzugangsberechtigung häufiger als Nicht-Migrantenkinder, da für sie die Selektion bereits an den vorherigen (schulischen) Übergangsstellen stattgefunden hat. Je höher die überwundene Schwelle auf dem Weg zur Hochschulreife ist, desto kleiner wird die Gruppe der Erfolgreichen und desto höher fallen die Studienambitionen wegen der erbrachten Anstrengungen aus. Folglich sind die Studierquoten der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund durchgängig höher als die der Studienberechtigten ohne diesen Hintergrund. Für den Studienberechtigtenjahrgang 2006 beträgt die Spannweite für die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund beispielsweise minimal 72 % und maximal 79 % gegenüber 67 % bis 74 % bei denjenigen ohne dieses Merkmal. Auch hier gibt es für den Jahrgang 2008 keine Veränderungen zu beobachten.

Exkurs: Studienentscheidung und Studienstrukturreform

Häufig wird mit dem Bolognaprozess die Erwartung verbunden, dass das vermehrte Angebot an in ihren Risiken und deshalb in den Erfolgserwartungen günstiger eingestuften Bachelor-Studiengängen mit einer Zunahme der Entscheidung zugunsten eines Hochschulstudiums bei Gruppen einhergeht, die bislang im Hochschulbereich nur unterdurchschnittlich vertreten sind. Nach einer Sonderauswertung der Datensätze der HIS-Studienberechtigtenuntersuchungen lässt sich auf diese Frage folgende vorläufige Antwort geben (s. auch Heine et al. 2006):

- Zunächst ist nochmals darauf hinzuweisen, dass mit Ausnahme des Jahrgangs 2008 insgesamt ein Trend rückläufiger, höchstens konstanter Studierquoten zu beobachten ist.
- Bei Studienberechtigten mit erklärtem Studienverzicht führt das wachsende Angebot von Bachelor-Studiengängen nicht zu einem Rückgang der Bedeutung von Verzichtsmotiven, die eigentlich durch das Bachelor-Angebot entkräftet werden sollten (Dauer, finanzielle Risiken, Unüberschaubarkeit eines Studiums etc.)
- Die Analyse der Zusammensetzung der Studienberechtigten ergibt aber Hinweise auf einen Abbau der Hürden zum Hochschulstudium als Folge der zahlreicheren Bachelor-Angebote bei Studienberechtigten aus beruflichen Schulen und bei beruflich erfahrenen Studienberechtigten, also bei denjenigen mit vor Erwerb der Hochschulreife abgeschlossener Berufsausbildung, kaum jedoch für Studienberechtigte aus hochschulfernen Elternhäusern und am wenigsten für Frauen.
- Die vermehrte Aufgeschlossenheit der Absolventen aus beruflichen Schulen und der Berufserfahrenen gegenüber einem (Bachelor)Studium, die „zusätzlichen“ Entscheidungen dieser Gruppen für ein (Fach)Hochschulstudium wegen des vergrößerten Angebots von Bachelor-Studiengängen, resultieren vermutlich aus der Korrespondenz zwischen ihren ausgeprägten Interessen an einer durch die Ausbildungswahl zu erreichenden baldigen finanziellen Unabhängigkeit, an einer kurzen Ausbildungsdauer sowie an ihrem Bestreben, Chancen für den beruflichen Aufstieg zu bekommen, *und* den spezifischen Merkmalen des Bachelor-Studiums, das sie die Einlösbarkeit genau dieser Motive erwarten lässt.

2.5.2 Gründe und Motive für den Verzicht auf die Studienoption

Welche „subjektiven“ Gründe für den Verzicht auf die Einlösung der erworbenen Studienoption werden von den Studienberechtigten selber angegeben, insbesondere, welche Bedeutung haben finanzielle Aspekte für den Studienverzicht?

Ein gutes Fünftel der Studienberechtigten 2008 (22 %) wird die erworbene Studienoption „sicher“ nicht einlösen. Die nach individuellem „Gewicht“ einzustufenden Ant-

wortvorgaben enthielten zwei Motivgruppen: (1) Studienverzicht als Konsequenz der Entscheidung *für* eine Berufsausbildung oder *für* eine Tätigkeit im erlernten Beruf; (2) Studienverzicht als explizite Entscheidung gegen ein Studium bzw. als Verhinderung eines eigentlich gewünschten Studiums.

Entscheidung für eine Berufsausbildung. Der Verzicht auf die Einlösung der Studienoption wird sehr häufig mit der subjektiv höheren Attraktivität einer Berufsausbildung oder auch einer Rückkehr in den erlernten Beruf begründet. So spricht für fast 8 Zehntel der Studienberechtigten mit definitivem Studienverzicht der Wunsch eine große Rolle, möglichst bald eigenes Geld zu verdienen – der überhaupt am häufigsten Studienverzichtsgrund. Dies wie auch die „zu lange Dauer eines Studiums“ können eigentlich wegen der Umstellung auf Bachelor-Studiengänge, die in ihrer Mehrheit nicht länger dauern als eine anspruchsvolle Berufsausbildung, nicht mehr uneingeschränkt angeführt werden; möglicherweise spielt hier aber auch die von vielen unterstellte zu geringe Akzeptanz von Bachelor-Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt eine Rolle. Häufig ist bei der Nicht-Realisierung der Studienoption aber auch von Bedeutung, dass ein Studium für das angestrebte Berufsziel einfach keine Rolle spielt und dass der Praxisbezug eines Studiums als zu gering angenommen wird – auch hier könnte ein unzureichender Informationsstand hinsichtlich der gerade in Bachelor-Studiengängen angestrebten expliziten Praxisnähe von Bedeutung sein.

Verzicht auf ein gewünschtes Hochschulstudium: Unter den möglichen Gründen für die Entscheidung gegen ein ursprünglich gewünschtes Hochschulstudium haben besonders die *finanziellen Restriktionen* – „die nötigen finanziellen Voraussetzungen für ein Studium fehlen“, „keine Schulden machen wollen aus Krediten zur Ausbildungsfinanzierung (BAföG-Darlehensanteil, Studienkredite)“, „Studiengebühren übersteigen die finanziellen Möglichkeiten“ – ein großes „Gewicht“. Alle drei auf die Finanzierung eines Studiums bezogenen Aspekte werden von drei Viertel bis zwei Dritteln der Studienberechtigten mit Studienverzicht als wichtige Gründe genannt, wobei die Mehrheit derer, die einen Grund nennen, auch die beiden anderen als wichtig anführen. Zwar sind wegen Veränderungen im Erhebungsinstrumentarium keine direkten Vergleiche mit früheren Jahrgängen möglich, aber es gibt Hinweise darauf, dass finanzielle Erwägungen bzw. Restriktionen als Studienverzichtsgrund im Zeitablauf an Bedeutung gewinnen.

Darüber hinaus spricht sich trotz attestierter Hochschulreife ein relativ großer Teil der Studienberechtigten mit Studienverzicht die nötigen Fähigkeiten für ein Studium ab (43 %); häufig tragen auch die vermeintlich unübersichtlichen und unkalkulierbaren Anforderungen eines Studiums stark dazu bei, die Studienoption nicht einzulösen. Weitere vergleichsweise häufig genannte „subjektive“ Gründe für die Entscheidung gegen ein Studium sind die schlechten Berufsaussichten in der interessierenden Fachrichtung, die langen Wartezeiten durch Zulassungsbeschränkungen im gewünschten Studienfach sowie die gewohnte Umgebung, Freunde und Familie nicht verlassen zu wollen.

Generell ist zu beobachten: Frauen, Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern und diejenigen mit Fachhochschulreife bzw. mit Erwerb der Hochschulreife in beruflichen Schulen, also diejenigen mit teilweise erheblich unterdurchschnittlicher Studierquote, nennen die meisten Gründe deutlich häufiger als sehr wichtig für den Studienverzicht als die jeweiligen Vergleichsgruppe; d. h. sie sind häufiger und vielfältiger risikosensibel als Männer, Studienberechtigte aus akademischen Elternhäusern, Abiturienten bzw. die aus allgemeinbildenden Schulen.

Während Frauen vor allem wegen der Kosten und finanziellen Restriktionen, der langen Wartezeit als Folge von Zulassungsbeschränkungen sowie wegen des festen Berufsziels ohne dafür erforderliches Studium auf ein Hochschulstudium verzichten, sind es bei den Männern vor allem das Verlassen der gewohnten Umgebung sowie die geringe Akzeptanz von Bachelor-Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt.

Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern realisieren vor allem, wie zu erwarten, wegen finanzieller Restriktionen sowie – damit korrespondierend – wegen des Wunsches, nach dem Schulabgang möglichst schnell Geld zu verdienen und wegen eines Berufsziels, das kein Studium erfordert, ihre Studienoption nicht. Studienberechtigte mit akademischem Hintergrund nennen dagegen vor allem häufig die nicht kalkulierbaren Studienanforderungen als Grund gegen eine Studienentscheidung.

Studienberechtigte mit Fachhochschulreife wiederum haben häufig ein Berufsziel ohne Studium, bescheinigen sich nicht die für ein Studium erforderlichen Fähigkeiten, wollen keine Schulden wegen eines Studiums machen und geben an, dass Studiengebühren ihre finanziellen Möglichkeiten übersteigen; auch fehlt ihnen häufig ein passendes Studienangebots in der Nähe und sie sind oft nicht bereit, die gewohnte Umgebung zu verlassen. Abiturienten geben dagegen überdurchschnittlich häufig Zulassungsbeschränkungen, einen geringen Praxisbezug des Studiums sowie unsichere Berufsaussichten in der interessierenden Studienrichtung als Studienverzichtsgründe an.

2.5.3 Auswirkungen von Studiengebühren auf die Studienpläne von Studienberechtigten

Erstmals für den Schulentlassjahrgang 2006 wurde von HIS differenziert erhoben, ob und welche Auswirkungen die Erhebung von allgemeinen Studiengebühren in einer Reihe von bevölkerungsstarken Bundesländern auf die Studienpläne von Studienberechtigten hat (s. Heine et al. 2008a).²⁶ Über die Ergebnisse gibt Abbildung 6 Auskunft.

Knapp ein Zehntel (8 Prozent) der Studienberechtigten 2006 fühlt sich von dem Thema Studiengebühren nicht berührt, da sie trotz der angestrebten und auch erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nie vorhatten zu studieren (s. Abb. 6). Der mit 54 Prozent größte Anteil der Studienberechtigten wird dagegen sein Studium unabhängig von

²⁶ Die Befunde für den Jahrgang 2008, bei dem der gleiche Fragekomplex erhoben wurde, sind gegenwärtig noch nicht verfügbar.

Studiengebühren an der gewählten Hochschule fortsetzen bzw. aufnehmen; weitere 13 Prozent geben an, dass an der von ihnen gewählten Hochschule vorläufig keine Studiengebühren geplant sind. Mit insgesamt 6 Prozent der Studienberechtigten ist die Gruppe der „Gebührenflüchtlinge“, also derjenigen, die gezielt an eine Hochschule ohne Studiengebühren gehen, kleiner als vielfach öffentlich unterstellt. Aber auch der Anteil der Studienberechtigten, die den umgekehrten Weg gehen und mit der Erwartung einer qualitativ besseren Ausbildung gezielt eine Hochschule mit Studiengebühren wählen, ist mit 2 Prozent nur marginal.

Abb. 6: Auswirkungen von Studiengebühren auf die Studienpläne der Studienberechtigten 2006 ein halbes Jahr nach Schulabgang

„In einigen Bundesländern werden bereits Studiengebühren von bis zu 500 Euro ab dem ersten Semester erhoben bzw. sind in Kürze geplant. Welche Auswirkungen hat dies auf Ihre Studienpläne?“

(Spaltenprozentuierung)

| | |
|---|------|
| Studiengebühren berühren mich nicht, denn ich hatte nie vor zu studieren. | 8 |
| Ich werde das ursprünglich gewünschte Studium nicht aufnehmen, da ich mir Studiengebühren nicht leisten kann. | 4 |
| Ich werde gezielt an eine Hochschule wechseln/gehen, an der keine Studiengebühren erhoben werden. | 6 |
| An meiner Hochschule sind vorläufig keine Studiengebühren geplant. | 13 |
| Ich habe mich für eine Hochschule mit Studiengebühren entschieden, weil ich mir davon eine bessere Ausbildung verspreche. | 2 |
| Ich werde mein Studium unabhängig von Studiengebühren an der gewählten Hochschule aufnehmen bzw. fortsetzen. | 54 |
| Ich werde mein Studium abbrechen. | <0,5 |
| Anderes, und zwar... | |
| – Studienaufnahme unsicher bei Einführung von Studiengebühren | 1 |
| – Studienaufnahme noch unsicher unabhängig von der Einführung von Studiengebühren | 2 |
| – Studium an Berufsakademie, Verwaltungsfachhochschule, duales Studium, Hochschule der Bundeswehr | 8 |
| – Sonstiges | 4 |
| | 100 |
| HIS-Studienberechtigtenbefragungen | |

Knapp 4 Prozent aller Studienberechtigten 2006 geben an, das ursprünglich gewünschte Studium nicht aufzunehmen, da sie sich Studiengebühren nicht leisten können. Hinzu kommt knapp 1 Prozent der Studienberechtigten, die sich bei einer Einführung von Studiengebühren hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums unsicher sind. Aber auch unter den genannten knapp 4 Prozent der Studienberechtigten, die angeben, das ursprünglich gewünschte Studium wegen Studiengebühren nicht aufzunehmen, sind 60 Prozent, die eine Studienaufnahme für die Zukunft nicht gänzlich ausschließen. Der Anteil der Stu-

dienberechtigten, die aufgrund der Einführung von Studiengebühren auf ein Hochschulstudium verzichten, liegt somit zwischen minimal 1,4 Prozent (Studienaufnahme wird wegen der Studiengebühren definitiv ausgeschlossen) und maximal 4,4 Prozent (Studium wird zum Teil noch zu einem späteren Zeitpunkt in Erwägung gezogen). Hochgerechnet in Absolutzahlen sind dies zwischen 6.000 und 18.000 Studienberechtigte des Jahrgangs 2006.

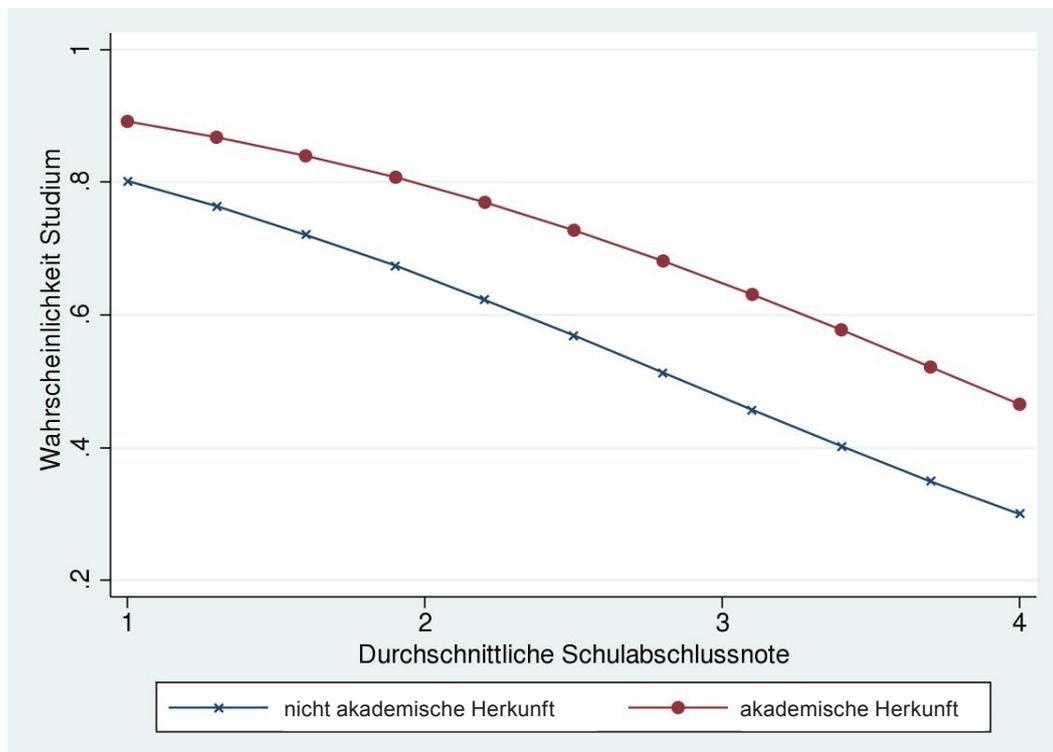
Die zentrale Frage, ob dies nun viel oder eher wenige sind, lässt sich *zunächst* folgenmaßen beantworten: Zwar wird damit eine durchaus nennenswerte Zahl von Studienberechtigten aufgrund von Studiengebühren vom Studium abgehalten, allerdings fällt dieser Abschreckungseffekt geringer aus, als in den teilweise hitzigen politischen Debatten über „massenhafte“ Abschreckung behauptet wurde. Studiengebühren sind nach der Studie in der Tat nur *eine* von mehreren Ursachen für Studienberechtigte, sich gegen ein Studium zu entscheiden.

Allerdings: Es gibt nicht nur Hinweise auf ein im Jahrgangvergleich generell steigendes Gewicht von finanziellen Überlegungen, resp. Restriktionen, bei der Entscheidung über die nachschulischen Werdegänge. Ermittelt wurde in der „Studiengebührenstudie“ auch, dass Studienverzicht aufgrund von Studiengebühren nicht nur überdurchschnittlich häufig bei Frauen und Abgängern aus beruflichen Schulen besteht, sondern erwartungsgemäß auch insofern selektiv wirkt, als bei Kindern aus hochschulfernen Elternhäusern (kein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss) der Studienverzicht aufgrund von Studiengebühren überdurchschnittlich ausgeprägt ist – also genau bei der Gruppe von Studienberechtigten, die ohnehin auch herkömmlich schon erheblich seltener als ihre Vergleichsgruppe Entscheidungen zugunsten eines Hochschulstudiums trifft. Hat mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss verzichten 3 Prozent der Studienberechtigten auf ein Hochschulstudium, da sie sich wegen Studiengebühren kein Studium leisten können; hat zumindest ein Elternteil eine duale Ausbildung als höchsten beruflichen Abschluss absolviert, liegt dieser Anteil mit 6 Prozent doppelt so hoch.

2.5.4 Selektivität beim Zugang zu Hochschule und Studium: Vertiefende Analyse

Ziel dieser vertiefenden Analyse ist, anhand der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2006 zu zeigen, dass sich Studienberechtigte trotz gleicher schulischer Leistungen je nach sozialer Herkunft darin unterscheiden, ob sie ein Hochschulstudium *oder* eine berufliche Ausbildung wählen. Wichtige Gründe für dieses herkunftsabhängige Verhalten sind das jeweilige Motiv des intergenerationalen Statuserhalts, die unterschiedlichen Erfolgserwartungen sowie herkunftsspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen von alternativen Qualifizierungen („sekundäre Effekte“). Im Ergebnis einer logistischen Regression wird unter Kontrolle verschiedener unabhängiger Einflussvariablen, wie Geschlecht, höchster beruflicher Abschluss der Eltern, besuchte Schulart etc., deutlich, dass soziale Ungleichheit bei der Studienentscheidung sich nicht auf herkunftsspezifisch unterschiedliche Ausgangsbedingungen, nämlich das differentielle schulische Leistungsniveau („primäre Effekte“), reduzieren lässt.

Abb. 7: Vorhergesagte Studierwahrscheinlichkeiten der Studienberechtigten 2006 nach Schulabschlussnote und Bildungsherkunft



Zunächst wird in Abbildung 7 für den Studienberechtigtenjahrgang 2006 der Befund dokumentiert, dass unter Kontrolle von unabhängigen Variablen auch sehr gute Schulabschlussnoten den herkunftsspezifischen Nachteil, aus einer nicht-akademischen Familie zu stammen, nur teilweise kompensieren können. Auch bei einer Schulabschlussnote von 1,0 liegt die Studierwahrscheinlichkeit für einen Studienberechtigten ohne akademischen familiären Hintergrund mit 80 % um 9 Prozentpunkte unterhalb der für Studienberechtigte aus einem Akademikerhaushalt (89 %).

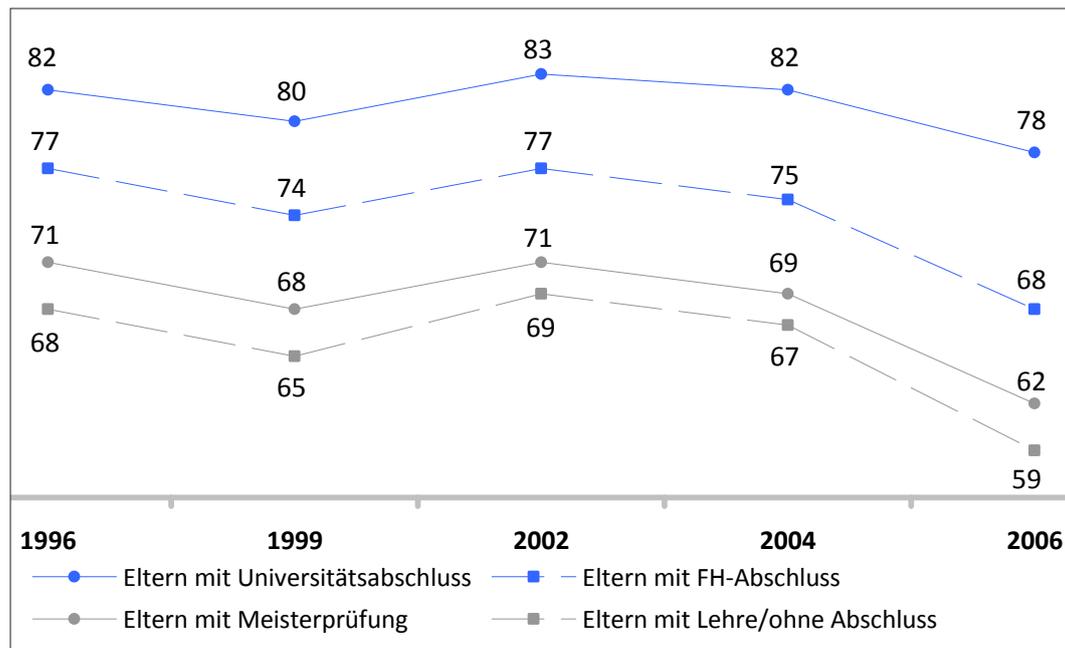
In einem weiteren Analyseschritt zeigt Abbildung 8, wie sich unter Kontrolle zahlreicher unabhängiger Variablen und unter weiterer Differenzierung der bildungsspezifischen Herkunftsgruppen, die Höhe der Studierwahrscheinlichkeiten und deren Veränderungen im Zeitablauf darstellt. Die Abbildung macht zunächst deutlich, dass es wichtig ist, auch *innerhalb* der Studienberechtigtengruppen nach (nicht)akademischer Herkunft zu unterscheiden; hinzu kommt, dass sich die gruppenspezifischen Studierwahrscheinlichkeiten im Jahrgangvergleich zwar verändern und im Trend für alle vier Gruppen rückläufig sind, dass aber

- die klare subgruppenspezifische Abstufung im gesamten Zeitraum erhalten bleibt,
- die Abstände zwischen den Subgruppen im Wesentlichen stabil bleiben, dass sich aber

- die Abstände für den Jahrgang 2006 zugunsten der Herkunftsgruppe „Eltern haben Universitätsabschluss“ vergrößern; d. h. dass die soziale Ungleichheit zunimmt.²⁷

Einiges spricht dafür, dass es für den Jahrgang 2008, für den noch keine analogen Berechnungen vorliegen, durchaus zu einer Abschwächung der sozialen Disparitäten kommen könnte.

Abb. 8: Vorhergesagte Studierwahrscheinlichkeiten für die Studienberechtigtenkohorten 1996 bis 2006 nach höchstem beruflichem Abschluss der Eltern (in Prozentpunkten)

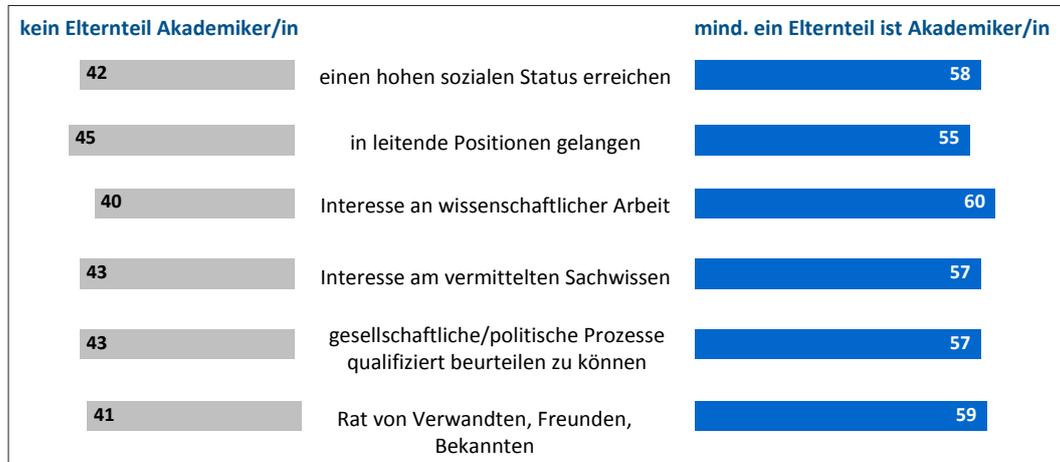


HIS-Studienberechtigtenbefragungen

Die multivariate Analyse erbringt als weiteren Befund, dass – wie aufgrund der Wirksamkeit von sekundären Effekten zu erwarten ist – die herkunftsspezifischen Unterschiede in den Qualifizierungsentscheidungen durch unterschiedliche Motivationen und Ziele vermittelt werden (d. h. unter Kontrolle dieser verschiedenen Motive schwächt sich der Einfluss „höchster beruflicher Abschluss der Eltern“ ab, bleibt aber signifikant). Hierüber gibt die Abbildung 9 näheren Aufschluss, in der jeweils die Anteile derjenigen angegeben worden sind, für die das jeweilige Motiv große oder sogar sehr große Bedeutung bei der Entscheidung für die individuelle Qualifizierungsentscheidung hat. In allen Motivaspekten geben die Studienberechtigten mit akademischem Hintergrund deutlich häufiger an, dass diese für die Wahlentscheidung eine große Bedeutung haben; am größten ist der Unterschied hinsichtlich der Motive „Interesse an wissenschaftlicher Arbeit“, „Rat von Verwandten, Freunden, Bekannten“ sowie „einen hohen sozialen Status erreichen“.

²⁷ Letzteres kann Auswirkung der Erhebung von Studiengebühren sein, könnte aber auch auf andere Einflüsse, die im Modell nicht kontrolliert werden konnten, zurückzuführen sein.

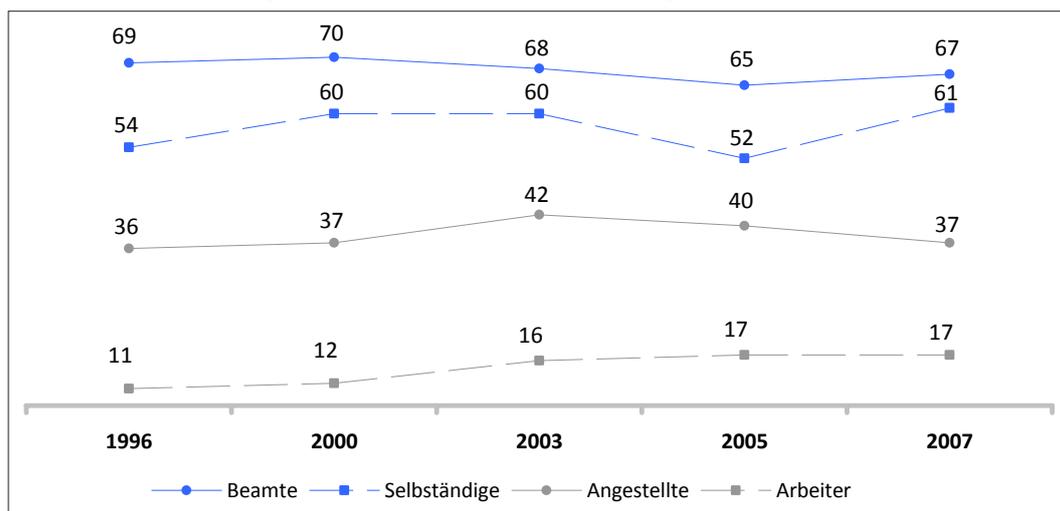
Abb. 9: Bedeutung von Gründen und Motiven für die Wahl des nachschulischen Werdegangs (Werte 1 und 2 einer 6-stufigen Skala von 1 = „sehr bedeutend“ bis 6 = „bedeutungslos“, in Prozent)



HIS-Studienberechtigtenbefragungen

Weniger stark als nach dem elterlichen Bildungsabschluss, gleichwohl in den Abständen über die Zeit hinweg weitgehend stabil, unterscheiden sich die Chancen des Zugangs zum Studium, wenn man nach der beruflichen Stellung der Eltern differenziert (s. Abbildung 10). Sie sind für Beamtenkinder am größten (2007: 67 %); deutlich geringer sind die Beteiligungschancen für Kinder von Angestellten (37 %), am geringsten die von Arbeitern: Von 100 Arbeiterkindern gelangten 2007 nur 17 an eine Hochschule. Die Studierchancen von Beamtenkindern sind also etwa viermal so hoch wie die von Arbeiterkindern.

Abb. 10: Beteiligung an einem Hochschulstudium nach beruflicher Stellung der Familienbezugsperson 1996 - 2007 (Studienanfängerquote)²⁸ in Prozent

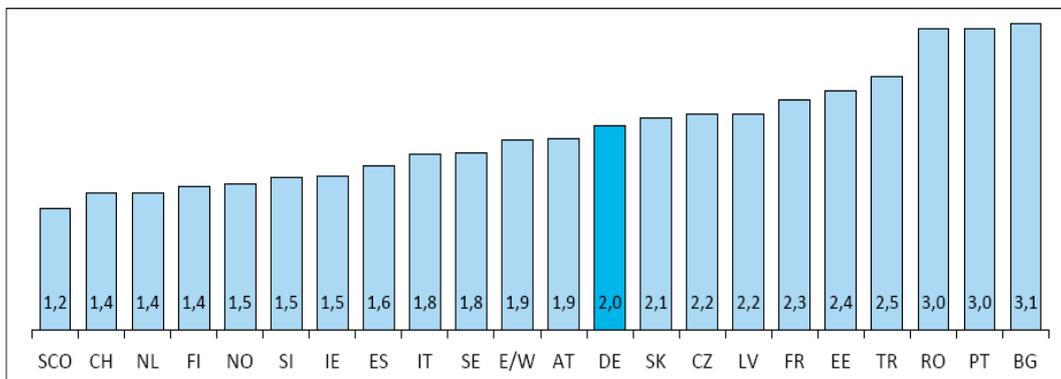


Quelle: Leszczensky, M., et al. (2008): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit“. Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 8-2008, S. 55.

28 Nur deutsche Studienanfänger/innen.

In Deutschland haben genau doppelt so viele Studierende einen Vater mit akademischem Abschluss als es dem Anteil an akademisch gebildeten Männern in der Bevölkerung entspräche (s. Abb. 11). Im europäischen Vergleich sind die Studierchancen in Deutschland damit weniger sozial gerecht verteilt als besonders in der Schweiz, den Niederlande oder Finnland, aber günstiger als in Ländern wie Bulgarien, Portugal oder Rumänien. Die soziale Chancengerechtigkeit in der Teilhabe am Hochschulstudium ist in den Ländern besonders groß, die auch insgesamt eine hohe Beteiligungsquote an hochschulischer Bildung (Studienanfängerquote) aufweisen und umgekehrt. Deshalb spricht auch dieser Befund dafür, die Studienbeteiligung in Deutschland in Zusammenhang mit einer „neuen Bildungsexpansion“ insgesamt – etwa dem OECD-Durchschnitt entsprechend – anzuheben.

Abb. 11: Anteil Studierender, deren Vater eine Hochschulbildung absolviert hat, im Vergleich zum Anteil akademisch gebildeter Männer in der Gesamtbevölkerung im Alter zwischen 40 und 60 Jahren (Index)

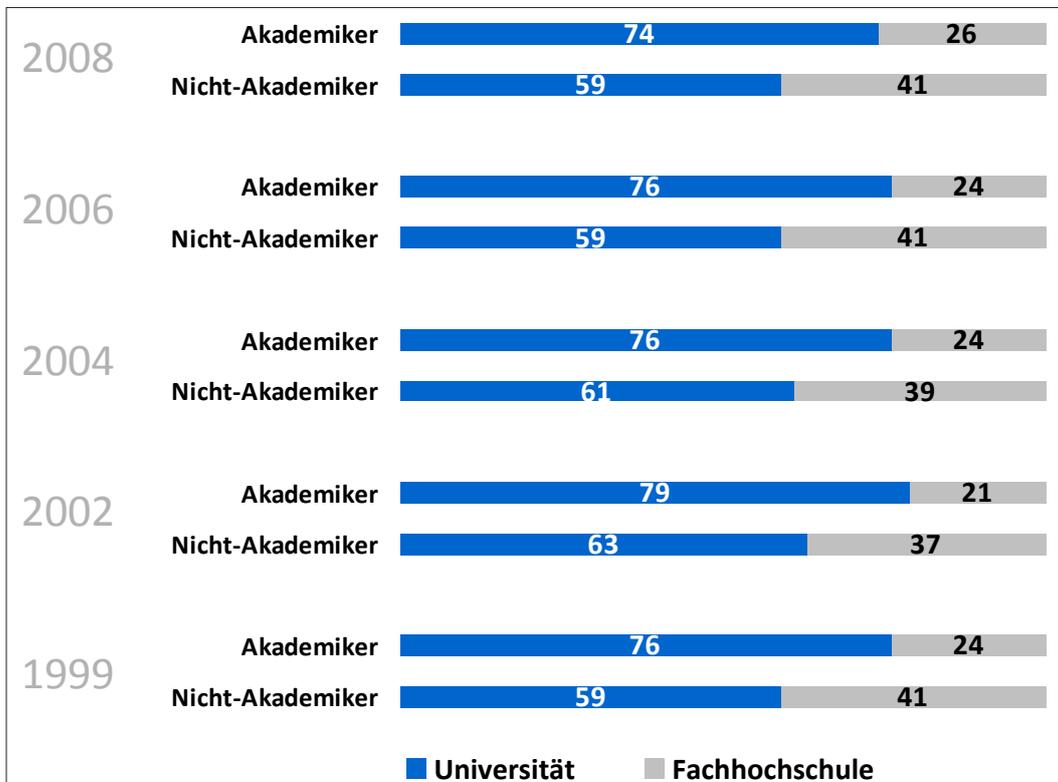


Quelle: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final Report of EUROSTUDENT III 2005 – 2008, S. 63 hrsg. von HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, 2008.

2.5.5 Wahl der Hochschulart und des Studienfachs

In einem weiteren Schritt wird in einer vertiefenden Analyse der herkunftsspezifischen Selektivität des Zugangs zur Hochschule gezeigt, dass Herkunftseinflüsse weiter reichen als bis zur Entscheidung der Studienberechtigten zugunsten bzw. zuungunsten der Realisierung ihrer Studienoption, und zwar hinsichtlich der Wahl der Art der Hochschule (Universitäten vs. Fachhochschulen) sowie bezüglich der Wahl des Studienfachs.

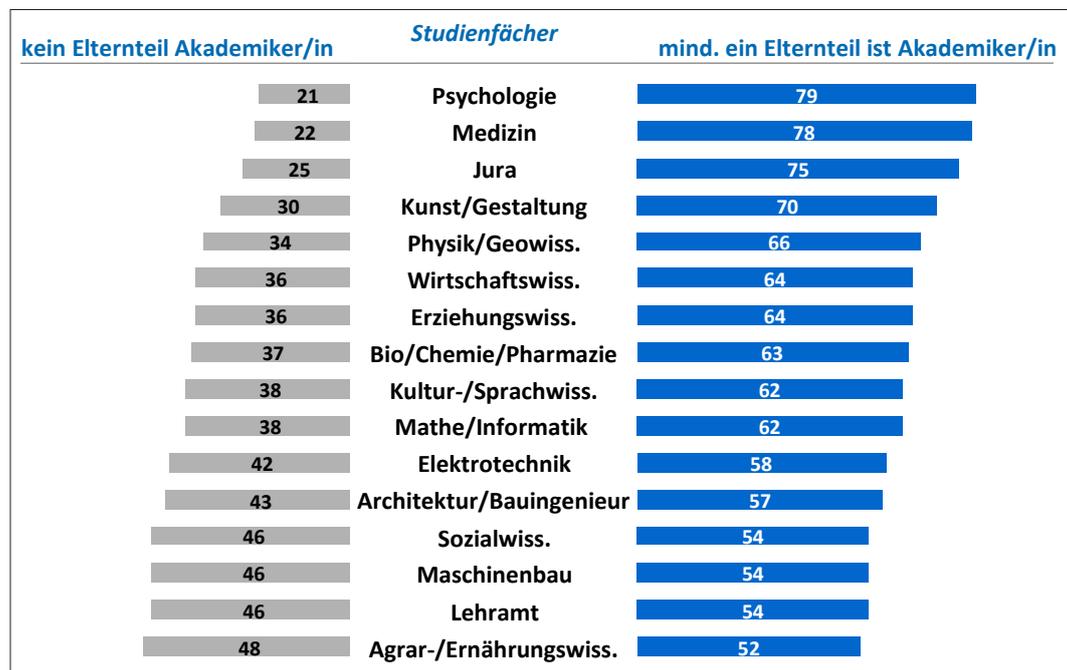
Abb. 12: Studienberechtigte 1996 – 2008 ein halbes Jahr nach Schulabgang mit aufgenommenem Studium bzw. fester Studienabsicht nach Bildungsherkunft und Hochschulart (in Prozent)



HIS-Studienberechtigtenbefragungen

Über die Wahl der Art der Hochschule im Zeitvergleich informiert Abbildung 12. Studienberechtigte mit akademischem Hintergrund entscheiden sich mit erstaunlicher Stabilität im Zeitablauf zu etwa drei Vierteln für die Aufnahme ihres Studiums an einer Universität und nur zu etwa einem Viertel für ein Studium an einer Fachhochschule. Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern wählen dagegen mit ebensolcher Stabilität im Zeitvergleich zu etwa 60 % eine Universität und zu etwa 40 % eine Fachhochschule zur Umsetzung ihrer Studienoption. Sie entscheiden sich also von vornherein häufiger für die mit weniger Prestige, beruflichen und Karriereperspektiven und Einkommenschancen verbundene Hochschulart.

Abb. 13: Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabgang: Studienfachwahl und Bildungsherkunft (in %)



HIS-Studienberechtigtenbefragungen

Diese Unterschiede erklären sich teilweise über die herkunftsspezifische Studienfachwahl. Abbildung 13 zeigt klare herkunftsbedingte Unterschiede in der Wahl des Studienschwachs bzw. in der Zusammensetzung nach Herkunft aus einem (nicht)akademischen Elternhaus. Besonders groß ist die intergenerationale akademische Selbstreproduktion neben Psychologie in den prestige- und karriereträchtigen Fachrichtungen Medizin und Rechtswissenschaften; erheblich sind die herkunftsbedingten Unterschiede aber auch bei Kunst/Gestaltungswissenschaften sowie bei Physik/Geowissenschaften.

2.6 Sozialgruppenspezifische Studienbeteiligung

In Fortführung der obigen Darstellung wird in diesem Abschnitt anhand aktueller Befunde der sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligung an der „Schwelle 4“, also der Studienbeteiligung, gezeigt, wie sich die auf Bevölkerungsgruppen bezogenen sozial selektiven Bildungschancen der vorhergehenden Schwellen beim Übergang in die Hochschule „trichterförmig“ selektiv fortsetzen. Die Ergebnisse sind wiederum der 19. Sozialerhebung entnommen (Isserstedt et al. 2010, S. 93ff).

- Schulabschluss des Vaters: In der Differenzierung nach diesem Merkmal sind die Chancen auf ein Hochschulstudium weitgehend polarisiert zwischen den beiden Gruppen „Eltern mit bzw. ohne Hochschulreife“: Während 2007 von allen jungen Erwachsenen zwischen 19 und 24 Jahren, deren Vater über die Hochschulreife verfügt, drei Viertel (75 %) ein Hochschulstudium aufgenommen haben, waren es bei

denen, deren Vater einen Volks- oder Hauptschulabschluss hat, ein Fünftel (20 %) und bei denen mit Realschulabschluss ein Viertel (25 %).

- Berufliche Stellung des Vaters: Von den 19- bis 24-jährigen Erwachsenen, deren Vater als Angestellter tätig ist (war), haben 37 % ein Hochschulstudium aufgenommen, bei denen mit einem Selbständigen als Vater waren es 61 % und bei denen mit einem Beamtenvater sogar 67 %.
- Berufliche Stellung des Vaters *und* Hochschulabschluss: Differenziert man zusätzlich nach dem Merkmal Vorhandensein eines Hochschulabschlusses oder nicht, stellen sich die Studienbeteiligungsquoten für die drei Gruppen mit Vätern *ohne* Hochschulabschluss folgendermaßen dar: Angestelltenkinder 26 %, Beamtenkinder 43 % und Selbständigenkinder 47 %. Verfügt der Vater über einen Hochschulabschluss liegen die Chancen, ein Hochschulstudium aufzunehmen, indes – in der gleichen Reihenfolge der drei Gruppen – bei 64 % bzw. 84 % bzw. 87 %.²⁹ Auch hier wird der erhebliche Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die Studierchancen der Kinder sichtbar; der Einfluss der beruflichen Stellung ist dagegen sekundär.

Die bisherigen Befunde über die Selektivität der Chancenstruktur resümierend, wird anhand eines Vergleichs für die dichotomisierte Bildungsherkunft (Herkunft mit/ohne akademischen Hintergrund) dargestellt, wie stark sich die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung über den gesamten Bildungsweg bis zur Studienaufnahme auswirken („Bildungstrichter“).

- Im Jahr 2007 hatten Kinder von Akademikern im Vergleich zu Kindern, deren Vater keinen Hochschulabschluss hat, eine 1,8 mal so große Chance, die Sekundarstufe II zu besuchen (81 % vs. 45 %). Das Erreichen dieser Schulstufe bedeutet dann für die Akademikerkinder ganz überwiegend auch die Studienaufnahme (88 %), sodass ihre Studienanfängerquote 71 % beträgt und damit fast drei mal so hoch ist wie die der Kinder von Nicht-Akademikern (24 %), da von den ohnehin nur relativ wenigen in der Sekundarstufe II wiederum nur 53 % an eine Hochschule gehen.

Im Vergleich von 2007 zu 2005 bzw. 2003 ist die Bildungsbeteiligung von Akademikerkindern bereits auf der Sekundarstufe II rückläufig (2003: 87 %, 2005: 88 %, 2007: 81 %) und auch wegen einer rückläufigen Übergangsquote zur Hochschule sinkt folglich zugleich auch die Studienanfängerquote der Kinder aus Familien mit akademischem Hintergrund deutlich von 83 % in 2003 und 2005 auf nun noch 71 %. Bei den Arbeiterkindern bleibt sie dagegen weitgehend konstant (2003: 26 %, 2005: 23 %, 2007: 24 %). Es bleibt abzuwarten, ob es sich hier um auch schon früher beobachtbare Schwankungen in den Bildungsbeteiligungsquoten handelt oder ob sich eine durchgreifende Trendwende abzeichnet. Letzteres erscheint eher unwahrscheinlich und zwar nicht nur wegen der bei dem zugrunde gelegten Schätzverfahren nicht auszuschließenden methodischen Artefakte. „Der langfristige Trend belegt eindeutig, dass die Bildungsbiogra-

²⁹ Bezogen auf die deutsche Gesamtbevölkerung im Alter von 19 bis 24 Jahren entfielen auf die Väter mit Hochschulabschluss, die als Angestellte tätig sind, 12 % (ohne Hochschulabschluss 28 %), auf die Beamten 5 % (ohne Hochschulabschluss 3 %) und auf die Selbständigen 4 % (ohne Hochschulabschluss 8 %).

phie aus einer Mehrfachselektion besteht, in deren Ergebnis die Chancen zum Beispiel der Kinder von Akademikern und der von Nicht-Akademikern zunehmend auseinander driften. Die langfristige Betrachtung zeigt jedoch auch, dass sich die Bildungschancen der Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten tendenziell angenähert haben – wenn gleich nach wie vor sehr starke Unterschiede bestehen“ (Isserstedt et al. 2010, S. 107).

2.7 Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

Der Zugang zum Hochschulstudium ist nach wie vor ganz überwiegend von dem Erwerb einer schulisch erworbenen Studienberechtigung abhängig. Andere Wege zu Studium und Hochschule spielen in Deutschland bislang eine nur marginale Rolle (s. Abb. 14). Dies gilt insbesondere für den sog. 3. Bildungsweg an die Universitäten und gleichgestellte Hochschulen (0,6 %); etwas häufiger sind diese Zugangswege dagegen unter den Studienanfänger/innen der Fachhochschulen zu finden (1,9 %).

Abb.14: Deutsche Studienanfänger/innen insgesamt und an Universitäten und Fachhochschulen im Wintersemester 2006/2007 nach Art der Studienberechtigung
(in % bzw. in abs.)

| Hochschulzugangsberechtigung über | Insgesamt | Universitäten | Fachhochschulen |
|--|-----------|---------------|-----------------|
| Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule | 77,4 | 92,1 | 48,2 |
| Berufliche Schulen | 15,8 | 2,5 | 42,0 |
| 2. Bildungsweg | 3,3 | 2,2 | 5,5 |
| 3. Bildungsweg | 1,0 | 0,6 | 1,9 |
| Sonstige | 2,5 | 2,5 | 2,4 |
| Insgesamt in % | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008

Anmerkung: Berufliche Schulen berücksichtigt FOS, Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachakademien

„Sonstige“ berücksichtigt Eignungsprüfung Musik/ Kunst, ausländische HZB, sonstige HZB, o. A.

Im Zusammenhang mit dem erhöhten Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften bzw. der Suche nach neuen Rekrutierungspotenzialen vor allem für dem MINT-Bereich, richtet sich der politische Blick jedoch vermehrt auf den Übergang bzw. die Durchlässigkeit zwischen beruflicher (Weiter)Bildung und Hochschule – insbesondere für qualifizierte Berufstätige, die nicht über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen.

Zu unterscheiden ist zwischen (1) schulischen Angeboten für Berufstätige zum gezielten Erwerb der Hochschulreife über den sog. Zweiten Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg) sowie schulischen Angeboten, die zwar in erster Linie der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung dienen, zugleich aber auch die Hochschulreife vermitteln (Berufsfachschule, Fachschule, Fachakademie) und (2) den in den Ländern bisher for-

mal sehr unterschiedlichen Verfahren für den Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Dritter Bildungsweg). Diese Regelungen sollen auf der Grundlage des KMK-Beschlusses vom 06.03.2009 zukünftig einheitlich geregelt werden. Wichtigste Änderung im Vergleich zu bisherigen Regelungen ist, dass (1) die Absolvent/-innen bundesrechtlich geregelter und gleichgestellter Fortbildungen die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten und sich somit für eine Zulassung in *allen* Fächern an den Hochschulen bewerben können und dass (2) die Absolventen anerkannter Ausbildungsberufe und einer mehrjährigen einschlägigen Berufspraxis sowie einer Eignungsprüfung mit der fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung die Möglichkeit erhalten, sich um die Studienzulassung in einem der beruflichen Ausbildungsrichtung entsprechenden Fach zu bewerben (KMK 2009).

Damit vergrößert sich - zumindest formal – das Potential für ein Hochschulstudium erheblich. Kurzfristig ist freilich wegen der „bloßen“ Eröffnung dieser Möglichkeiten noch nicht mit einer nennenswerten Steigerung der Studienanfängerzahlen zu rechnen, auch wenn Studierenden mit Berufsabschluss eine überdurchschnittliche Motivation und Erfolgsorientierung unterstellt werden kann. Dazu bedarf es auch auf Seiten der Hochschulen erheblicher Veränderungen, besonders in der Anpassung von Struktur, Aufbau und Organisation der Studienangebote an die besonderen Voraussetzungen, Motive, Kompetenzen dieser „neuen“ Studienanfänger/-innen. Ohne gravierende Änderungen in Richtung einer besseren Vereinbarkeit von Studium und Beruf sind hier keine schnellen Erfolge zu erwarten.

Hilfreich hierfür, gleichwohl davon zu unterscheiden, ist die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen beruflichen Leistungen auf ein Hochschulstudium, um eine bessere Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung zu erreichen. Hierzu wurden im Rahmen eines BMBF-Förderprogramms (2005-2008) bestimmte Fortbildungsabschlüsse auf ihr Anrechnungspotenzial für affine Studiengänge hin untersucht, Anrechnungsregelungen zur Verkürzung des Studienaufwandes entwickelt und an den betreffenden Hochschulen in den Studienprüfungsordnungen verankert. Diese Regelungen stützen sich auf einen KMK-Beschluss aus dem Jahr 2002, der eine Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Studienleistungen bis maximal 50 % ermöglicht.

3 Der Zugang zu Hochschule und Studium in einer sich verändernden Hochschullandschaft – ein Ausblick

Kein Zweifel: Der Zugang zu höherer, zur Hochschulreife führender Schulbildung, zur Hochschule und zum Studium ist in Deutschland – auch im internationalen Vergleich – nach wie vor durch erhebliche, im Zeitablauf weitgehend stabile soziale Disparitäten gekennzeichnet. Die Chancen, die verschiedenen Schwellen der Bildungsteilhabe auf dem Weg zur Hochschule zu überwinden und die jeweilige Bildungsphase als Voraussetzung für den Eintritt in die nächste erfolgreich zu durchlaufen, sind im Resultat des kumulativen Zusammenwirkens von primären und sekundären Effekten durch klare soziale Selektivitätsmuster beeinflusst.

Zur Erklärung für diese erstaunliche Persistenz ist daran zu erinnern, dass über das Bildungssystem differentielle, zudem multidimensional strukturierte Lebenschancen erworben und legitimiert werden. Die Teilhabe an den verschiedenen Formen und Stufen von Bildung – besonders, aber nicht nur in ihrer formalisierten und zertifizierten Gestalt – wird mit weiterer Herausbildung der Wissensgesellschaft bzw. -ökonomie ein eher noch wichtiger werdendes Element der Struktur sozialer Ungleichheit werden: „Es steht ... außer Zweifel, dass soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung, des Bildungserfolgs und des Kompetenzerwerbs Ungleichheiten in der Verteilung von Lebenschancen nach sich ziehen. Zugang zu und Teilnahme an formalisierten Bildungsprozessen sind daher besonders sensible Bereiche distributiver Gerechtigkeit“ (Maaz et al., S. 213). Denn: Teilhabe an hoher Bildung ermöglicht und legitimiert den Zugang zu (begehrten) sozialen Positionen, höherem Einkommen, beruflicher Karriere, beruflichem und gesellschaftlichem Ansehen, Risikominimierung auf dem Arbeitsmarkt, umfassender und aktiver politischer, gesellschaftlicher, kultureller Teilhabe, besserem Wohnen, besserer Gesundheit, höherer Lebenserwartung etc.

Wie gezeigt, ist dabei das herkunftsspezifische Bildungsmilieu, der elterliche Bildungsstatus, einer der zentralen Einflussfaktoren auf die Chancenverteilung der nächsten Generation, deutlich mehr noch als die berufliche Stellung der Eltern. Akademische elterliche Bildung ist damit selber eine zentrale – für nicht-akademisch ausgebildete Eltern nur schwer ersetzbar – Ressource für die Strategien der intergenerationalen Statusreproduktion bzw. für den sozialen Aufstieg. Flankiert wird diese Asymmetrie durch das spezifische institutionelle Arrangement des deutschen Bildungswesens: „Internationale Vergleiche haben gezeigt, dass in hoch segmentierten Bildungssystemen, wie dem deutschen, bestehende Bildungsungleichheiten eher verstärkt denn aufgefangen oder gar abgebaut werden. Eine Ursache dafür ist die ... geringe Durchlässigkeit zwischen den institutionellen Bildungsbereichen“ (Isserstedt et al. 2010, S. 96f).

Gleichwohl ergibt die empirische Bildungsforschung teilweise deutliche Hinweise auf eine partielle Abschwächung der (nach wie vor großen) sozialen Disparitäten der Beteiligung an höherer bzw. tertiärer Bildung. Einige aktuelle empirische Befunde, die in

diese Richtung weisen, wurden in dieser Expertise präsentiert – freilich jeweils mit dem Vorbehalt versehen, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht gesagt werden kann, ob es sich hier um die auch früher schon üblichen vorübergehenden „Schwankungen“ oder ob es sich um „echte“ Anzeichen für einen Trendwechsel hin zu einer gelockerten sozialen Selektivität in der Bildungspartizipation handelt. Aber auch in der bereits vorliegenden wissenschaftlichen Literatur der jüngsten Vergangenheit sind entsprechende empirische Belege zu finden; so beispielsweise bei Müller/Pollak (2007), die im Ergebnis eigener Auswertungen zu dem Resultat kommen, „dass frühere Befunde einer insgesamt verringerten Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft ... bestätigt werden. Sowohl beim Erwerb des Abiturs als auch eines Hochschulabschlusses sind langfristig die Ungleichheiten zwischen Kindern aus unterschiedlicher sozialer Herkunft kleiner geworden“ (S. 335; s. im Überblick auch Maaz et al. 2008, S. 214ff).

Geht man diesen empirischen Befunden nach und fragt nach möglichen weiteren Anzeichen, sind u. a. eine Reihe von aktuellen, politisch angestoßenen Initiativen zu nennen, die offensichtlich weniger eine soziale Schließung als eine Öffnung sowie Verbreiterungen des *Zugangs* zu Hochschule und Studium bewirken:

- der – bislang offensichtlich überwiegend erfolgreich umgesetzte – Hochschulpakt 2020 von Bund und Ländern zur Schaffung zusätzlicher Studienplätze,
- der in seiner *grundsätzlichen* Bedeutung für eine erhöhte institutionelle Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nicht zu unterschätzende KMK-Beschluss von März 2009 über die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sowie
- die zunehmenden formellen Öffnungen des Hochschulbereichs nach „unten“, wie sie u. a. im Frühjahr 2009 für die Berufsakademien in Baden-Württemberg durch deren Umwandlung in die „Duale Hochschule Baden-Württemberg“ mit Fachhochschulstatus durchgeführt wurde – eine Entwicklung, der vermutlich auch andere Länder mit nach dem „Baden-Württemberger Modell“ organisierten Berufsakademien folgen werden.

Hintergrund für diese politisch angestoßenen Entwicklungen dürften, wie eingangs dargestellt, die sich erheblich verändernden Bedingungen der zukünftigen gesellschaftlich-ökonomischen Verfügung über akademische Humanressourcen sein: der sich abzeichnende Fachkräftemangel, vor allem (aber nicht nur) in den für technische Innovationen, wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftlichen Wohlstand zentralen MINT-Fachrichtungen, der wachsende Bedarf an akademischem Humankapital durch allgemein im Berufswesen steigende Qualifikationsanforderungen, die demografischen Veränderungen mit ihrer in manchen Bereichen (Ausbildungsstellenmarkt) jetzt schon spürbaren Verknappung des Guts junger Menschen sowie – damit zusammenhängend – der in den nächsten Jahren stetig steigende Anteile von Migrantinnen/-innen an der Gesamtbevölkerung mit ihrem bislang erheblich unterdurchschnittlichen Qualifikationsniveau. Wie gezeigt, sind Begabungs- und Qualifizierungsreserven für ein Hochschulstudium zur Begegnung dieser Bedarfe in nennenswertem Ausmaß nur bei den bislang hochschul-

fernen sozialen Gruppen, beruflich Qualifizierten ohne Hochschulzugangsberechtigung sowie bei Migrantinnen/-innen zu mobilisieren.

Andererseits wäre es naiv, den existierenden Bedarf an gesellschaftlicher Ungleichheit, wie er sich über die sozial differenzielle Teilhabe an Bildung realisiert, reproduziert und legitimiert, zu unterschätzen. Mit zunehmender Bildungsexpansion kommt vielmehr eine (schon öfter beschriebene) „Eigendynamik“ der Bildungsteilhabe zustande, deren „Triebfeder die Konkurrenz der Menschen um Statussicherung und sozialen Aufstieg“ (Geißler 2006, S. 279) ist. Mit der vermehrten Möglichkeit zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse wird bei „statusambitionierten Menschen ein immer größerer Druck zu höherer Bildung“ erzeugt: „Man möchte individuellen Nutzen für den eigenen Sozialstatus aus einem Bildungsvorsprung vor anderen erzielen und nimmt große Mühe auf sich, diesen Vorsprung zu halten oder durch weitere Bildungsanstrengungen wiederherzustellen, wenn andere ihr Bildungsniveau verbessern“ (ebd.). Vorausgesetzt die obigen empirischen Befunde einer partiellen Abschwächung der sozialen Selektivität im Zugang zu Studium und Hochschule sind (u. a. weil sie politisch erwünscht sind) nachhaltig: Was folgt daraus für die vorhandenen und vermutlich auch zukünftig wirkenden sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung vor dem Hintergrund eines nach wie vor über den Bildungsbereich transportierten, möglicherweise sogar steigenden Bedarfs an gesellschaftlicher Ungleichheit?

Die Überlegungen gehen dahin, dass die Grenzen im Zugang zu Studium und Hochschule sukzessive durchlässiger und die *Schwellen* der selektiven Bildungsteilhabe auf dem Weg dahin niedriger werden, weil sie sich für die veränderten Bedarfslagen zunehmend als ineffizient, überholt sowie dysfunktional auswirken und folglich auch an Ungleichheiten legitimierender Kraft einbüßen. Zu vermuten ist, dass der Bedarf an sozialer Ungleichheit zunehmend *im* tertiären Bildungsbereich realisiert wird. Dies wäre zwar keine wirklich neue Entwicklung; auch in der vorliegenden Expertise wurden mit der Darstellung der (auch früher schon nachweisbaren) herkunftsspezifisch unterschiedlichen Wahl der Art der Hochschule (Universitäten vs. Fachhochschulen) und des Studienfachs schon Hinweise darauf gegeben. Zu vermuten ist aber, dass die erheblichen gegenwärtigen Veränderungen der deutschen Hochschullandschaft diese Verschiebung beschleunigen und vertiefen, da sie eine neue Vielfalt von Mechanismen und Wegen eröffnen, die unterschiedliche Lebenschancen generierende Disparitäten der Bildungsteilhabe ermöglichen. Etwas zugespitzt könnte man im Ergebnis der aktuellen Veränderungen von einer „neuen Unübersichtlichkeit“ des Hochschulbereichs für die Entscheidungsfindung der Studieninteressenten sprechen, die aus einer gesteigerten Vielfalt einerseits, vermehrten „inneren“ Grenzl意思en andererseits resultiert – also genau der Bereich, in dem sekundäre Effekte der sozialen Herkunft wirksam werden (können). Zu nennen sind insbesondere folgende Entwicklungen im Hochschulbereich:

- Studienstrukturreform bzw. Bologna-Prozess: Die Umstellung der Studienangebote hat – *innerhalb* der einzelnen Studienfächer – eine Vielzahl von teilweise sehr spezialisierten, inhaltlich-fachlich stark auf die einzelnen Hochschulen bezogenen

Studienangeboten hervorgebracht. Zusammen mit dem zunehmenden Wettbewerb (s. u.) führt dies gegen die politischen Intentionen des Bologna-Prozesses zu einer verstärkten fachlich-inhaltlichen Abgrenzung der Hochschulen gegeneinander. Oftmals werden auch die beiden Stufen, Bachelor-Studiengänge und Master-Programme *hochschulspezifisch* eng aufeinander bezogen.

- Wettbewerb der Hochschulen um Lehrende, Studierende und Ressourcen: Die zunehmende fachliche Profilbildung der Hochschulen in Forschung und Lehre als Element in diesem Wettbewerb, die Abgrenzung von anderen Hochschulen durch (zumindest) Orientierung oder sogar Teilnahme am Exzellenzwettbewerb (einschließlich der „dahinter“ stehenden Elitendiskussion) sowie der Zwang, zunehmend Drittmittel einzuwerben, führt auf Grundlage der erweiterten Autonomie der Hochschulen zu einer in Deutschland bislang nicht gekannten horizontalen *und* vertikalen Differenzierung der Hochschullandschaft. Unterstützt wird diese Entwicklung durch den verstärkten Bildungsföderalismus auch im Hochschulbereich und durch – deshalb wichtiger werdend – die (eigentlich aussichtslose) Konkurrenz zwischen finanzstarken und finanzschwachen Bundesländern in der Ausstattung der Hochschulen.
- Lokale Zulassungsbeschränkungen: Die zunehmende Umstellung auf die gestufte Studienstruktur mit ihren relativ begrenzten Kapazitäten (infolge bspw. der verbesserten Betreuungsrelationen) hat eine Verschiebung von der zentralen Zulassung über die ZVS hin zu einer erheblichen Ausdehnung von lokalen Zulassungsbeschränkungen mit jeweilig hochschulspezifischen Zugangsmodalitäten mit sich gebracht. So haben sich etwa im Wintersemester 2007/08 drei Viertel *aller* deutschen Studienanfänger/-innen direkt an einer Hochschule um einen zulassungsbeschränkten Studienplatz beworben bzw. bewerben müssen.³⁰ Auch der Zugang zum Master-Studium ist in den meisten Fällen an die Erfüllung von jeweilig hochschul- bzw. studiengangsspezifischen Kriterien gebunden.

Es ist zu vermuten, dass diese vertikal und horizontal verlaufenden, sich zudem teilweise überlagernden neuen „feinen“ Differenzierungslinien innerhalb des Hochschulbereichs auch „verfeinerte“ soziale Disparitäten der Bildungsteilhabe generieren werden oder dies zumindest ermöglichen. Denn die Entwicklungen im Hochschulbereich verlangt auf Seiten der Studieninteressenten, viel differenziertere, stärker individualisierte Studienentscheidungen vorzubereiten und zu fällen; Entscheidungen, deren Einzelkomponenten, wie die Wahl des konkreten Studiengangs (weniger des Fachs) aus der Vielfalt der Angebote, der Hochschulen (bezüglich Zulassungshürden, Inhalten, Anspruchsniveau, Renommee, Studiengebühren etc.), der Anschlussmöglichkeit bzw. Erreichbarkeit eines Master-Programms etc., deshalb eine folgenreiche, stärker strategische Bedeutung für die individuellen Werdegänge, Zugänge zu sozialen Positionen, Lebenschancen etc. bekommen. Die Komplexität der Entscheidungsfindung nimmt auf Seiten der vor der Wahlentscheidung stehenden Studieninteressenten auch deshalb zu, weil im Zusammenhang mit der teils bereits erfolgten, teils noch angestrebten weiteren Verbreiterung des Zu-

³⁰ Im Wintersemester 2000/01 war es erst knapp die Hälfte.; in der gleichen Zeit ging der Anteil derjenigen, die sich bei der ZVS um einen zulassungsbeschränkten Studienplatz beworben haben, von einem Drittel auf etwas mehr als ein Fünftel zurück; s. Heine et al. 2008b, S. 124.

gangs zur Hochschulzugangsberechtigung bzw. zur Hochschule geradezu zwangsläufig eine Heterogenisierung der Studieninteressenten nach bisherigen Bildungsbiografien, Zielen, Erwartungen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Motiven etc. einhergeht.

Die Aufgabe, die sich dem Einzelnen deshalb in erhöhtem Maße stellt, ist in der Vielfalt der Hochschulen und Studienangebote mit ihren jeweiligen spezifischen Voraussetzungen, Anforderungen, Schwerpunkten, Inhalten, Studienbedingungen und den im Studium eröffneten Gelegenheiten³¹ das zu den individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten, Zielen und Kompetenzen „passende“, „richtige“ und erst so die soziale Verwertbarkeit des angestrebten Studienabschlusses optimierende Angebot zu finden. Dies erfordert nicht nur einen hohen Such-, Informations- und Entscheidungsaufwand, um die häufig große Unsicherheiten auslösende Komplexität „richtig“ zu reduzieren, sondern ist auch mit entsprechenden Investitionen in Zeit, Energie, Mobilität und Geld verbunden. Dennoch ist diese Phase für den späteren Zugang zu begehrten sozialen Positionen und privilegierten Lebenschancen ebenso unverzichtbar wie folgenreich.³² Es sollte deshalb nicht überraschen, wenn sich entlang der vielfältiger werdenden Differenzierungslinien im Hochschulbereich und wegen der komplexer werdenden Entscheidungsfindung ebenso vielfältiger werdende Wege und Formen vor allem von *sekundären* sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung einstellen werden.³³

31 Zu nennen sind hier beispielsweise die zwischen den Hochschulen sehr unterschiedlichen Möglichkeiten ein Praktikum oder einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, an der laufenden Forschung teilzunehmen, Art und „Höhe“ der Zugangsbeschränkungen zu einem Master-Programm etc.

32 Für den möglichen „mismatch“ sei hier nur auf den Extremfall des Studienabbruchs verwiesen, nämlich darauf, dass die Studienabbruchquote in den Bachelor-Studiengängen gegenüber den traditionellen Studiengängen sprunghaft angestiegen ist; also der Anteil der Studierenden, die den Hochschulbereich ohne jeglichen Abschluss verlassen; s. Heublein et al. 2010.

33 Die vermehrten Zulassungsbeschränkungen zum Studium sowie die üblichen Zugangshürden zu Master-Programmen, die beide als Kernbestandteil in der Regel den Nachweis eines bestimmten Kompetenz- und Leistungsniveaus verlangen, lassen vermuten, dass aber auch die primären sozialen Effekte innerhalb des Hochschulbereichs an Bedeutung gewinnen.

4 Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008.

Baumert, Jürgen, Klieme, Eckard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen, Weiß, Manfred (Hrsg.)/Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Baumert, Jürgen, Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Baumert, Jürgen, Klieme, Eckard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen, Weiß, Manfred (Hrsg.)/Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 323 – 407, Opladen 2001.

Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärung und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 2. Auflage, Wiesbaden 2007.

Becker, Rolf: Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte, in: Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer, Rolf-Torsten, Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, S. 223 – 234, Wiesbaden 2010.

Biersack, Wolfgang, Kettner, Anja, Schreyer, Franziska: Fachkräftebedarf. Engpässe, aber noch kein allgemeiner Ingenieurmangel, IAB-Kurzbericht 16/2007.

Biersack, Wolfgang, Kettner, Anja, Reinberg, Alexander, Schreyer, Franziska: Akademiker/innen auf dem Arbeitsmarkt. Gut positioniert, gefragt und bald sehr knapp, IAB-Kurzbericht 18/2008.

Cortina, Kai, Baumert, Jürgen, Leschinsky, Achim, Mayer, Karl Ulrich, Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg 2008.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Wissenschaft Weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, Bielefeld 2009.

Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung, 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2006.

Heine, Christoph, Spangenberg, Heike, Sommer, Dieter: Bachelor-Studiengänge aus Sicht studienberechtigter SchulabgängerInnen. Akzeptanz und Auswirkungen auf die Studierbereitschaft, HIS: Forum Hochschule 4/2006.

Heine, Christoph, Quast, Heiko, Spangenberg, Heike: Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und –strategien, HIS: Forum Hochschule 15/2008a, Hannover.

Heine, Christoph, Willich, Julia, Schneider, Heidrun, Sommer, Dieter: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Berufswahl, Situation bei Studienbeginn, HIS: Forum Hochschule 16/2008b.

Heine, Christoph, Quast, Heiko: Studierneigung und Berufsausbildungspläne. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabschluss, HIS: Forum Hochschule 4/2009, Hannover.

Heine, Christoph, Quast, Heiko, Beuße, Mareike: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergänge in Studium, Beruf und Ausbildung, HIS: Forum Hochschule 3/2010, Hannover.

Heublein, Ulrich, Hutzsch, Christopher, Schreiber, Jochen, Sommer, Dieter, Besuch, Georg: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen, HIS: Forum Hochschule 2/2010.

Higher Education Information System (Ed.): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of indicators, Final Report, Eurostudent III 2005 – 2008, Bielefeld 2008.

Hillmert, Steffen: Soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen, in: : Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärung und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 2. Auflage, S. 71 – 98, Wiesbaden 2007.

Hradil, Stefan: Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich, Wiesbaden 2004.

Isserstedt, Wolfgang, Middendorff, Elke, Fabian, Gregor, Wolter, Andrä: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Berlin 2007.

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

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006.

Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer, Rolf-Torsten, Budde,
Jürgen (Hrsg): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom
Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden 2010.

Kultusministerkonferenz: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewer-
ber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Beschluss der Kultusminister-
konferenz vom 06.03.2009: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_
beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)

Leszczensky, Michael, Frietsch, Rainer, Gehrke, Birgit, Helmrich, Robert/Kon-
sortium „Bildungsindikatoren und technische Leistungsfähigkeit“, HIS: Forum
Hochschule 6/2009.

Maaz, Kai, Baumert, Jürgen, Cortina, Kai: Soziale und regionale Ungleichheit
im deutschen Bildungswesen; in: Cortina, Kai, Baumert, Jürgen, Leschinsky, Achim,
Mayer, Karl Ulrich, Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepu-
blik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, S. 206 – 243, Reinbek
bei Hamburg 2008.

Mayer, Karl-Ulrich: Das Hochschulwesen, in: in: Cortina, Kai, Baumert, Jürgen, Le-
schinsky, Achim, Mayer, Karl Ulrich, Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in
der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, S. 599
– 645, Reinbek bei Hamburg 2008.

Müller, Walter, Pollak, Reinhard: Weshalb gibt es so wenig Arbeiterkinder in Deutsch-
lands Universitäten?, in: Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Pri-
vileg. Erklärung und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 2. Auflage,
S. 303 – 342, Wiesbaden 2007.

Munoz, Vernor: Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor
Munoz, über seinen Besuch in Deutschland (13. – 21 Februar 2006, ([http://www.gew.de/
Binaries/Binary29288/Arbeits%FCbersetzung_M%E4rz07.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeits%FCbersetzung_M%E4rz07.pdf))

Nold, Daniela: Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Er-
gebnisse des Mikrozensus, in: Statisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik 2/2010,
S. 138 – 149.

OECD: Bildung auf einen Blick 2007. OECD-Indikatoren.

OECD: Bildung auf einen Blick 2008. OECD-Indikatoren.

OECD: Bildung auf einen Blick 2009. OECD-Indikatoren.

Orr, Dominic, Schnitzer, Klaus, Frackmann, Edgar: Social and Economic Conditions of Student life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld 2008.

Prenzel, Manfred, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Lehmann, Rainer, Leutner, Detlev, Neubrand, Michael, Pekrun, Reinhard, Rolff, Hans-Günther, Rost, Jürgen, Schiefele, Ulrich/PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004.

Prenzel, Manfred, Artelt, Cordula, Baumert, Jürgen, Blum Werner, Hammann, Marcus, Klieme, Eckard, Pekrun, Reinhard (Hrsg)/PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster 2007.

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980 – 2998, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Wiesbaden 2009a.

Statistisches Bundesamt: Hochschulstandort Deutschland 2009. Ergebnisse aus der Hochschulstatistik, Wiesbaden 2009b.

