



SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
Göttingen

Claudia Kretschmann

*Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen:
Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen
Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess*

SOFI Arbeitspapier | SOFI Working Paper
2008–3

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI)
an der Georg-August-Universität

Sociological Research Institute Goettingen (SOFI)

Friedländer Weg 31 | 37085 Göttingen | Germany
www.sofi.uni-goettingen.de | sofi@sofi.uni-goettingen.de
Tel.: + 49 551 522 – 050 | Fax: + 49 551 522 – 0588

Zitationshinweis | Citation:

Kretschmann, Claudia (2008).
Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft
und Bildungsentscheidungen Eine empirische Zwischenbilanz zum
Bologna-Prozess. SOFI Arbeitspapier | SOFI Working Paper 2008–3.
Göttingen: SOFI.

© SOFI | ISSN: 1864-6999

Zusammenfassung

Im Jahr 1999 wurde mit der „Bologna-Erklärung“ das Ziel formuliert, bis zum Jahr 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Seither befindet sich die deutsche Hochschullandschaft mit der sukzessiven Einführung einer gestuften, stärker berufsorientierten und zeitlich eingegrenzten Studienstruktur mit den Abschlüssen „Bachelor“ und „Master“ in einer tiefgreifenden Umbruchsituation. In der Bundesrepublik Deutschland ist von politischer Seite mit der Umstellung auf die neue Studienstruktur auch die Erwartung verbunden, die im OECD-Vergleich geringe Studierbereitschaft der Schulabgänger/innen mit Hochschulreife nachhaltig zu erhöhen und insbesondere Studienberechtigte aus niedrigen Sozialschichten zur Aufnahme eines Studiums zu motivieren. Bisher existieren keine empirischen Studien, die die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf soziale Ungleichheiten beim Übergang in die nachschulische Ausbildung theoretisch fundiert analysieren. Einen Beitrag dazu, diesen weißen Fleck einzudunkeln, leistet das vorliegende SOFI-Arbeitspapier, das eine gekürzte und überarbeitete Fassung der Magisterarbeit der Verfasserin ist. Zentrale Frage des Papiers ist, ob sich im Untersuchungszeitraum 2002 bis 2005 die im Zusammenhang mit den Bologna-Zielen (politisch intendierten) Tendenzen identifizieren lassen, wonach sich mit der Studienreform an deutschen Hochschulen die Studierbereitschaft von Schulabgänger/innen insgesamt erhöht und sich außerdem soziale Disparitäten beim Übergang in das Hochschulstudium verringern. Die empirischen Analysen basieren auf eigenständigen Auswertungen der HIS-Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004 und 2005. Als zentrales Ergebnis dieser Analysen bleibt festzuhalten, dass bis 2005 die Studienreform weder die Studierbereitschaft der Studienberechtigten insgesamt erhöht hat noch Studienberechtigte niedriger Sozialschichten in stärkerem Umfang für ein Studium motiviert hat.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Der Bologna-Prozess: Schaffung eines europäischen Hochschulraums	3
2.1	Die Umsetzung der Bologna-Ziele im deutschen Hochschulsystem	4
2.2	Die Thematisierung der sozialen Dimension im Bologna-Prozess	7
3	Theoretische Bezüge und empirische Ergebnisse zur Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten	9
3.1	Die empirische Ausgangslage	9
3.2	Sozial disparate Bildungsentscheidungen – Die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten	11
3.3	Differenzierung im Bildungssystem: Bildungszertifikate als Form sozialer Schließung	17
4	Methode	21
4.1	Datengrundlage	21
4.2	Operationalisierungen	23
4.3	Statistische Verfahren	29
5	Empirische Ergebnisse – Soziale Disparitäten beim Übergang in die nachschulische Ausbildung	30
5.1	Sozialschichttypische Übergangsquoten in die nachschulische Ausbildung	30
5.2	Mikrosoziologische Perspektive: Theorie rationaler Bildungsentscheidungen (Boudon 1974)	33
5.3	Mesoziologische Perspektive: Bildungszertifikate als Form sozialer Schließung (Collins 1979)	43
6	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	55
6.1	Soziale Disparitäten beim Hochschulübergang: Die mikrosoziologische Perspektive der Bildungsentscheidungen	55
6.2	Soziale Disparitäten beim Hochschulübergang: Die mesoziologische Perspektive der institutionalisierten Selektionsmechanismen	57
7	Literaturverzeichnis	61

Tabellenanhang

1. Einleitung

„Das ist beschämend für eine Demokratie. Wir müssen endlich die soziale Selektivität des deutschen Bildungs- und Hochschulsystems überwinden.“

Diese Aussage ist nicht, wie auf den ersten Blick vermutet werden könnte, in den 1960er Jahren im Zusammenhang mit den Bestrebungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit getätigt worden. Vielmehr wurde diese Forderung nach „sozialer Öffnung“ der Hochschulen vom Präsidenten des Deutschen Studentenwerks Professor Rolf Dobischat im Juni 2007 im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in der Bundesrepublik erhoben (Dobischat 2007). Diese neue Studie belegt, dass 40 Jahre nach Bildungsreform und Bildungsexpansion und offenbar allen Reformbemühungen zum Trotz Bildung nach wie vor „vererbt“ wird: Ob ein junger Mensch ein Studium aufnimmt oder nicht, hängt in der Bundesrepublik immer noch maßgeblich von seiner sozialen Herkunft ab (vgl. Isserstedt et al. 2007).

In der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung existieren eine Vielzahl theoretisch und empirisch fundierter Erklärungsversuche für die Genese und Reproduktion von sozial bedingten Bildungsungleichheiten. Sehr prominent vertreten sind vor allem Rational-Choice-Erklärungsmodelle, die in Anlehnung an Boudon (1974) in den individuellen sozialschichtabhängig unterschiedlichen Bildungsaspirationen und -entscheidungen die zentralen sozialen Mechanismen für die Persistenz von Bildungsungleichheiten identifizieren.¹ In diesen handlungstheoretischen Erklärungsansätzen werden die institutionellen Strukturen des Bildungssystems lediglich als Kontextbedingungen für individuelle Bildungsentscheidungen berücksichtigt. Dass jedoch die institutionelle Ausgestaltung des Bildungswesens in einer komplexen Wechselwirkung mit Bildungsentscheidungen steht und einen „eigenen“ Erklärungsbeitrag zur Persistenz ungleicher Bildungschancen leistet, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Forderung einer „sozialen Öffnung“ der Hochschulen auch in den Zielkatalog des europäischen Bologna-Prozesses aufgenommen wurde. Im Jahr 1999 wurde mit der „Bologna-Erklärung“ das Ziel formuliert, bis zum Jahr 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen.² Seither befindet sich die deutsche Hochschullandschaft mit der sukzessiven Einführung einer gestuften, stärker berufsorientierten und zeitlich eingegrenzten Studienstruktur mit den Abschlüssen „Bachelor“ und „Master“ in einer tiefgreifenden Umbruchsituation.

Dass die Entwicklung eines europäischen Hochschulraums eine „soziale Dimension“ besitze und der Abbau von sozialer Ungleichheit sowie die Schaffung geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die Studierenden berücksichtigt werden müsse, wurde allerdings nicht schon 1999, sondern erst auf der Bologna-Folgekonferenz im Jahr 2005 in Bergen als weiteres Ziel in den Maßnahmenkatalog des Bologna-Prozesses aufgenommen.³

In der Bundesrepublik Deutschland ist von politischer Seite mit der Umstellung auf die neue Studienstruktur die Erwartung verbunden, die im OECD-Vergleich geringe Studierbereitschaft der SchulabgängerInnen mit Hochschulreife⁴ nachhaltig zu erhöhen und insbesondere Studienberechtigte aus niedrigen Sozialschichten zur Aufnahme eines Studiums zu motivieren (vgl. Müller/Pollak [2004] 2007: 305; vgl. Kerst et al. 2005: 51). Mit der Studienreform werden an den Hochschulen neue Institutionen implementiert, die Einfluss auf

¹ Einen kritischen Überblick über die verschiedenen und teilweise divergierenden Erklärungsansätze gibt Kristen (1999).

² Wortlaut der „Bologna-Erklärung“: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (Zugriff: Mai 2007).

³ Wortlaut des Bergen-Kommunikés: http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf (Zugriff: Mai 2007).

⁴ Nachfolgend werden im Rahmen dieser Arbeit SchulabgängerInnen, die die Hochschulreife erworben haben, als „Studienberechtigte“ bezeichnet.

die Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten nehmen und damit auch auf soziale Disparitäten beim Hochschulzugang wirken können.

Bislang existieren – soweit der Verfasserin dieser Arbeit bekannt ist – keine empirischen Studien, die die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf soziale Ungleichheiten beim Übergang in die nachschulische Ausbildung theoretisch fundiert analysieren.⁵

Mit der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, dieses empirische wie auch theoretische Manko in der empirischen Bildungsforschung zu mindern, indem die sozialschichttypischen Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten unter besonderer Berücksichtigung der neuen institutionellen Ausgestaltung des Hochschulwesens einer in einen theoretischen Bezugsrahmen eingebetteten empirischen Überprüfung unterzogen werden. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht damit die Frage, ob sich im Untersuchungszeitraum 2002 bis 2005 die im Zusammenhang mit den Bologna-Zielen (politisch intendierten) Tendenzen identifizieren lassen, wonach sich mit der Studienreform an deutschen Hochschulen die Studierbereitschaft von SchulabgängerInnen insgesamt erhöht und sich außerdem soziale Disparitäten beim Übergang in das Hochschulstudium verringern. Dabei richtet sich der Fokus einerseits auf einer mikrosoziologischen Ebene auf sozialschichtabhängig unterschiedliche Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten und andererseits auf einer mesosozziologischen Ebene auf Strukturmerkmale und Regulierungsprinzipien des Hochschulsystems mit (neuen) sozialschichtabhängigen Zugangs-, Berechtigungs- und Exklusionsregeln. In diesem Zusammenhang muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass seit der Einführung der neuen Studienstruktur erst wenige Jahre vergangen sind und die Situation an den Hochschulen von einer hohen Veränderungsdynamik hinsichtlich Studienangebot und Studiennachfrage geprägt ist. Auch standen für die empirischen Analysen im Rahmen dieser Arbeit die Daten der Studienberechtigtenbefragungen des HIS lediglich bis zum Jahr 2005 zur Verfügung. Von daher sind die Analysen der vorliegenden Arbeit als theoretisch fundierte und empirisch gestützte „Zwischenbilanz“ zur Implementation der gestuften Studienstruktur zu verstehen.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und in einen empirischen Teil gegliedert. Der theoretische Hintergrund unterteilt sich in zwei Kapitel. In Kapitel 2 wird zunächst das im Jahr 1999 in der „Bologna-Erklärung“ formulierte Vorhaben europäischer Regierungen, bis zum Jahr 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, dargestellt und detailliert im Hinblick auf die Umsetzung der Bologna-Ziele in der Bundesrepublik Deutschland beschrieben. Das Kapitel 3 befasst sich mit sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung und gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Bildungsbeteiligung im postsekundären Bildungsbereich seit der Bildungsexpansion der 1960er Jahre. Daran anschließend wird in Anlehnung an Boudon (1974) ein theoretischer Bezugsrahmen zur Analyse individueller Bildungsentscheidungen dargestellt, denen sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzenkalkulationen zugrunde liegen. Zum anderen wird der Blick auf die institutionelle Struktur des Bildungssystems gerichtet. Unter Bezugnahme auf Collins (1979) These des Kredentialismus soll aufgezeigt werden, mit welchen institutionalisierten Allokations- und Selektionsmechanismen die Institution Hochschule dazu beiträgt, dass soziale Ungleichheiten über Bildungszertifikate reproduziert werden.

⁵ Lediglich in einer Studie aus dem Jahr 2006 mit dem Titel „Bachelor-Studiengänge aus Sicht studienberechtigter SchulabgängerInnen“ hat die Hochschul-Informationssystem GmbH (nachfolgend HIS) die Akzeptanz und die Auswirkungen der neuen Studienstruktur auf die Studierbereitschaft der SchulabgängerInnen einer deskriptiven Betrachtung unterzogen (vgl. Heine et al. 2006b).

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit gliedert sich in zwei Kapitel. In Kapitel 4 erfolgen die Beschreibung der Datenbasis, die Operationalisierung der theoretischen Begriffe und die Beschreibung der angewendeten statistischen Verfahren. Das Kapitel 5 stellt die detaillierte Analyse der sozialen Disparitäten beim Übergang in die nachschulische Ausbildung im Untersuchungszeitraum 2002 bis 2005 dar. Der Fokus richtet sich auf die Frage, ob mit der Einführung der gestuften Studienstruktur im Rahmen des Bologna-Prozesses Tendenzen auszumachen sind, wonach sich die ungleichen Chancen beim Hochschulzugang für Studienberechtigte aus niedrigen Sozialschichten verringern. Die Ergebnisse der Analysen werden in Kapitel 6 zusammengefasst und diskutiert.

2. Der Bologna-Prozess: Schaffung eines europäischen Hochschulraums

Der Begriff „Bologna-Prozess“ umfasst das Vorhaben europäischer Regierungen, bis zum Jahr 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Ausgangspunkt dieses Prozesses und der Reformaktivitäten war die geteilte Auffassung, dass die unterschiedlichen nationalen Hochschulsysteme die erwünschte Mobilität von Studierenden und HochschulabsolventInnen innerhalb Europas hemmen.⁶

Am 19.06.1999 wurde in der italienischen Stadt Bologna die sogenannte „Bologna-Erklärung“ (European Higher Education Area) von 25 europäischen Staaten⁷ unterzeichnet.⁸ In der Erklärung wird betont, dass die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems mit der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 erreicht werden sollte. Als wesentliche Ziele werden in der „Bologna-Erklärung“ (1999) die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die Gliederung einer europaweit kompatiblen, in zwei Hauptzyklen gegliederten Studienabschlussstruktur (undergraduate/graduate)⁹ sowie die Förderung der Mobilität von Studierenden, AbsolventInnen und Lehrpersonal durch die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen benannt.

Zeitgleich mit der „Bologna-Erklärung“ wurde eine follow-up-Struktur implementiert, deren Aktivitäten zusammen mit weiteren im Zwei-Jahres-Rhythmus anvisierten MinisterInnenkonferenzen den Bologna-Prozess konstituieren. Die vier bisherigen Ministerinnen-Folgekonferenzen fanden 2001 in Prag, 2003 in Berlin, 2005 in Bergen und 2007 in Lon-

⁶ Initiiert wurde der Bologna-Prozess in Paris. Dort trafen sich im Mai 1998 die für Hochschulbildung zuständigen MinisterInnen aus Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien an der Universität Sorbonne. In der „Sorbonne-Erklärung“ beschlossen sie, sich fortan für die Schaffung eines offenen europäischen Raums für die Hochschulbildung einzusetzen und die gegenseitige Anerkennung akademischer Abschlüsse, die Mobilität der Studierenden sowie deren Beschäftigungschancen auf den europäischen Arbeitsmärkten zu ermöglichen und zu fördern (Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System). Zur „Sorbonne-Erklärung“ siehe: http://www.uni-heidelberg.de/studium/bologna/eu-ebene/Bologna%20Dokumente/Sorbonne_Erklaerung.pdf (Zugriff: Mai 2007).

⁷ Inzwischen umfasst der Bologna-Prozess 46 Staaten und reicht damit weit über die Mitgliedsländer der Europäischen Union hinaus. Welche Länder dies im Einzelnen sind, kann nachgelesen werden in dem von der Hochschulrektorenkonferenz herausgegebenen „Bologna-Reader II“ (vgl. HRK 2007a: 36). Seit dem 18. Mai 2007 gehört als 46. Land Montenegro ebenfalls dazu.

⁸ Vgl. Fußnote 2.

⁹ In der „Bologna-Erklärung“ wird die „Harmonisierung“ der europäischen Hochschulsysteme in einen weiten Gestaltungsspielraum eingebunden: Die Einführung von Abschlüssen mit den expliziten Bezeichnungen „Bachelor“ und „Master“ wird nicht verlangt.

don statt.¹⁰ Der ursprüngliche Zielkatalog der „Bologna-Erklärung“ wurde bis heute kontinuierlich erweitert.¹¹

In welchem Ausmaß der Bologna-Prozess in den einzelnen Unterzeichnerstaaten mit den heterogenen nationalen Bildungssystemen acht Jahre nach der Unterzeichnung der „Bologna-Erklärung“ und drei Jahre vor dem anvisierten Zielzeitpunkt vorangeschritten ist, steht nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit und wird deshalb auch nicht weiter vertieft.¹² Vielmehr wird im Folgenden detailliert beschrieben, wie in der Bundesrepublik Deutschland die Bologna-Ziele umgesetzt werden.¹³

2.1 Die Umsetzung der Bologna-Ziele im deutschen Hochschulsystem

Deutschland gehört zu den vier Unterzeichner-Staaten der „Sorbonne-Erklärung“ aus dem Jahr 1998 und kann deswegen als Mitinitiator des Bologna-Prozesses angesehen werden. Die Umstellung der herkömmlichen Studienstruktur auf die neuen gestuften Studiengänge ist in Deutschland aber nicht erst durch die „Bologna-Erklärung“ angestoßen worden. Vielmehr reicht die Diskussion um ein zweistufiges System der Studienstruktur und -abschlüsse bis in die Zeit Ende der 1960er Jahre zurück. Bereits im Jahr 1966 beklagte der Wissenschaftsrat¹⁴ die überlange Dauer des Studiums, die zahlreichen Studienabbrüche und die Überbeanspruchung des Lehrpersonals (vgl. Wissenschaftsrat 1966: 10). Er empfahl die Gliederung des Studiums in zwei separate Abschlüsse.¹⁵ Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats, die darauf abzielten, möglichst viele Studierende in kurzer Zeit mit einem Abschluss auf den Arbeitsmarkt zu entlassen und nur einem kleinen privilegierten Teil eine Weiterqualifizierung zu ermöglichen, erwiesen sich inmitten der damaligen bildungspolitischen Reformdebatten um Chancengleichheit beim Bildungszugang als nicht durchsetzbar. Zu Beginn der 1970er Jahre wurde allerdings mit der Etablierung von Fach-

¹⁰ „Prager-Kommuniqué“: http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf (Zugriff: Mai 2007); „Berliner-Kommuniqué“: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf (Zugriff: Mai 2007); „Bergen-Kommuniqué“ (vgl. Fußnote 3); „London-Kommuniqué“: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/London_Communique_18May07.pdf (Zugriff: Mai 2007).

¹¹ Im „Prager Kommuniqué“ (2001) wurden drei weitere Ziele festgelegt: Anerkennung des lebenslangen Lernens, Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden als Partner sowie Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums für Studierende aus der ganzen Welt. Auf der Konferenz in Berlin im Jahr 2003 wurde die in zwei Hauptzyklen gegliederte Studienstruktur dahingehend modifiziert, dass ein DoktorandInnenstudium als dritter Zyklus in den Bologna-Prozess einbezogen wurde (vgl. Berliner-Kommuniqué 2003).

¹² Für einen detaillierten Überblick über den Stand der Einführung in ausgesuchten europäischen Ländern siehe bspw. Kehm et al. (2005) und EURYDICE (2005).

¹³ Bedingt durch die kulturföderalistische Verfasstheit der Bundesrepublik zeigt sich bei der Umsetzung der Vorgaben eine Besonderheit insofern, dass die Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer liegt, die sich in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (nachfolgend KMK) koordinieren. Die hochschulpolitische Rahmengesetzgebung erfolgt seit 1976 auf der Bundesebene auf der Grundlage des Hochschulrahmengesetzes (HRG). Die Implementation wird aber endgültig in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen vollzogen. Dies erklärt die unterschiedliche ländertypische Ausgestaltung und Umsetzung des Bologna-Prozesses. Die Hochschulgesetze des Bundes und der Länder können auf der Homepage des Deutschen Hochschulverbandes unter <http://www.hochschulverband.de/cms/index.php?id=100> (Zugriff: Oktober 2007) abgerufen werden.

¹⁴ Der Wissenschaftsrat wurde im Jahr 1957 von Bund und Ländern als wissenschaftspolitisches Beratungsgremium gegründet. Detaillierte Informationen zur Organisationsstruktur und zu den Arbeitsbereichen des Wissenschaftsrats können abgerufen werden unter <http://www.wissenschaftsrat.de> (Zugriff: Oktober 2007).

¹⁵ Danach sollten alle Studierenden in einem zeitlich begrenzten Rahmen ein Studium mit einer berufsbefähigenden ersten Prüfung abschließen, während die forschungsinteressierten und „befähigten“ Studierenden in einem Aufbaustudium die Möglichkeiten zur „Entfaltung ihrer Fähigkeiten“ erhalten sollten (vgl. Wissenschaftsrat 1966: 14).

hochschulen als neuen tertiären Bildungsinstitutionen mit einer „anwendungsorientierten“ Ausbildung im Gegensatz zum „theoriegeleiteten“ universitären Studium die Differenzierung des Hochschulsystems auf andere Weise realisiert.¹⁶

Ende der 1990er Jahre wurde die Diskussion um die Reform der Studienstruktur wieder aufgegriffen, diesmal jedoch im Kontext einer Internationalisierung der Studienstruktur. 1996 sprach die KMK in ihrem Bericht zur „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland“ von der mit Bund und Wissenschaftsorganisationen geteilten Sorge, dass die deutschen Hochschulen für ausländische Studierende zunehmend unattraktiver würden und forderte daher die konsequente Umsetzung einer Studienstrukturreform (vgl. KMK 1996: 1).¹⁷ Ein Jahr später führte die KMK weiter aus, dass die Neustrukturierung des Studiensystems zukünftig für alle Studierenden zum „Kernstück der Hochschulstrukturreform“ erklärt werden müsste (vgl. KMK 1997: 3).¹⁸ Die KMK legte fest, dass die neuen Abschlüsse „Bachelor“ und „Master“ die traditionellen Abschlüsse „Diplom“, „Magister“ und „Staatsexamen“ ergänzen aber nicht ersetzen sollten. Erst längerfristig werde sich herausstellen, ob sich die Auffassung der KMK, ob sich die neuen Studiengänge neben den herkömmlichen etablierten oder ob sie insgesamt oder ggf. nur für einzelne Fächer die bisherigen Studiengänge ersetzen (vgl. KMK 1997: 4).

Noch vor der Unterzeichnung der „Bologna-Erklärung“ wurden im August 1998 im Zuge der vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes (nachfolgend HRG) die neuen Studienabschlüsse gesetzlich verankert. Die Bachelor- und Masterstudiengänge konnten nun an Universitäten und Fachhochschulen „zur Erprobung“ eingeführt werden. Im August 2002 wurde das neue Graduierungssystem mit den gestuften Abschlüssen in das Regelangebot der Hochschulen überführt.¹⁹

Mit der gesetzlichen Verankerung ist allerdings – worauf bereits der KMK-Beschluss aus dem Jahr 1997 hinweist – keine bundesweit einheitliche Einführung der gestuften Studiengänge verbunden. Die herkömmlichen und die neuen Studiengänge stehen vielmehr gleichberechtigt nebeneinander.²⁰ Derzeit herrscht (noch) die Option des Parallelsystems vor.

Nach Auffassung der KMK biete die Parallelität von herkömmlichen und neuen Studienabschlüssen eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz der neuen Studienstruktur in Wissenschaft und Wirtschaft.²¹ In ihrem Beschluss aus dem Jahr 2003 mit dem Titel „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ wird erneut verdeutlicht, „dass wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomstudienabschlüsse auch über

¹⁶ Siehe hierzu auch Keller (2004).

¹⁷ Als konkrete Maßnahme schlug die KMK vor, das deutsche Studiensystem den anglo-amerikanischen Studienabschlüssen anzunähern und die international üblichen Grade „Bachelor“ und „Master“ zu verleihen (vgl. KMK 1996: 8).

¹⁸ Hierzu zählten im Einzelnen die Einführung von gestuften und berufsqualifizierenden Bachelor- und Masterabschlüssen, die Einführung von Credit-Point-Systemen sowie die Modularisierung von Studienangeboten (vgl. KMK 1997: 4). Mit der Studienstrukturreform wurde (erneut) das Ziel verbunden, die Qualität der Lehre zu sichern, die Studienzeiten zu verkürzen und die Studienabbruchquoten zu verringern, um so einer größeren Zahl von Studierenden zu ermöglichen, die Universität nach einer kürzeren Studiendauer mit einem qualifizierten Abschluss zu verlassen (vgl. KMK 1997: 6).

¹⁹ Vgl. Fußnote 12.

²⁰ Dies bietet den Bundesländern und Hochschulen formal drei Optionen: Erstens die Einführung eines Parallelsystems mit herkömmlichen und neuen Studiengängen, zweitens die komplette Umstellung auf die neuen Studiengänge oder drittens die Beibehaltung der herkömmlichen Studienstruktur.

²¹ Bereits im Jahr 2000 empfahl der Wissenschaftsrat, dass mittelfristig „in allen Studienfächern, in denen sich dies als sinnvoll erwiesen hat, nur noch gestufte Studiengänge angeboten werden [sollten]“ (Wissenschaftsrat 2000: 31f.; Hervorhebung durch C.K.).

das Jahr 2010 hinaus sprechen“ (KMK 2003a: 10. These).²² Zur Ausgestaltung der gestuften Studienstruktur hat die KMK (2003c: 2ff.) folgende Rahmenbedingungen festgelegt:

- Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für die Bachelor- und Masterstudiengänge.²³
- Einführung einer zweistufigen Studienstruktur an Universitäten und Fachhochschulen mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss „Bachelor“. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens drei und höchstens vier Jahre. Der „Bachelor“ soll der Mehrzahl der Studierenden eine erste Berufseinmündung ermöglichen.
- Selektiver Zugang zum weiteren berufsqualifizierenden Abschluss des „Master“, d. h., Zugangsvoraussetzung ist ein erster berufsqualifizierender Abschluss. Der Zugang zum Masterstudiengang soll von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre. Eine Promotion ist nach dem Abschluss des Masterstudiengangs möglich.
- Bachelor-Abschlusstitel werden nicht mehr nach Hochschularten unterschieden. Lediglich die Masterstudiengänge werden nach diesen Profiltypen, d. h., der Zuordnung zu dem Typus „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“, differenziert.
- Bachelor- und Masterstudiengänge sind eigenständige Studiengänge und die Einführung des neuen Studiensystems darf nicht zur Abwertung der traditionellen Abschlüsse führen. Aus diesem Grund gilt für deren Wertigkeit, dass Bachelorabschlüsse eine Berechtigung wie Fachhochschul-Diplomabschlüsse verleihen und Masterabschlüsse eine Berechtigung verleihen wie Diplom- und Magisterabschlüsse an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen.

Stand der Implementation von gestuften Studiengängen

Den von der Hochschulrektorenkonferenz (nachfolgend HRK) veröffentlichten statistischen Daten ist zu entnehmen, dass das Angebot an Bachelor- und Masterstudiengängen kontinuierlich von 19% des Gesamtangebots aller Studienmöglichkeiten an den deutschen Hochschulen im Sommersemester 2004 auf 48% im Sommersemester 2007 angestiegen ist (vgl. HRK 2007b: 7).²⁴ Bedingt durch das sehr viel breitere Angebot an Studienfächern, werden an den Universitäten absolut erheblich mehr Bachelor-Studiengänge angeboten als an Fachhochschulen. Ein Blick auf die relativen Anteile zeigt jedoch, dass die Umstellung auf die Bachelor-Studienstruktur an den Fachhochschulen erheblich weiter fortgeschritten ist als an den Universitäten. An den Fachhochschulen beträgt der Anteil der Bachelor-Studiengänge am gesamten Studienangebot im Jahr 2005 knapp 31% und im Jahr 2007 bereits 47%, wohingegen an den Universitäten im Jahr 2005 lediglich 16% und im Jahr 2007 23% des Gesamtangebots in gestufter Studienstruktur organisiert ist (vgl. HRK 2007b: 31).²⁵ Auch hinsichtlich des Angebots von Bachelor-Studiengängen nach Fächergruppen und im Hinblick auf die Umstellung der Studienstruktur in den einzelnen Bundesländern zeigen sich ebenfalls große Unterschiede (vgl. HRK 2007b: 33ff.).

²² Im Bereich der traditionellen Abschlüsse des Staatsexamens wurde in einzelnen Bundesländern damit begonnen, die Lehramtsstudiengänge auf die gestufte Studienstruktur umzustellen. Die weitergehende Umstellung von anderen Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abschließen (bspw. Rechtswissenschaften, Medizin, Pharmazie) ist in der hochschulpolitischen Diskussion sehr umstritten, und eine Umstellung auf die neue Studienstruktur ist nicht absehbar (vgl. KMK 2004).

²³ „Durch die Akkreditierung wird in einem formalisierten und objektivierbaren Verfahren festgestellt, dass ein Studiengang strukturell und in fachlich-inhaltlicher Hinsicht sowie hinsichtlich seiner Berufsrelevanz den Mindestanforderungen entspricht“ (KMK 2006b: 153).

²⁴ Bislang sind für die Jahre vor 2004 von der HRK keine statistischen Daten zum Anteil der neuen gestuften Studiengänge am Gesamtangebot aller Studiengänge veröffentlicht worden.

²⁵ Bisher sind für die Jahre vor 2005 von der HRK keine statistischen Daten zum Anteil der neuen gestuften Studiengänge am Gesamtangebot, differenziert nach Hochschulart, veröffentlicht worden.

2.2 Die Thematisierung der sozialen Dimension im Bologna-Prozess

In den vorangegangenen Ausführungen wurden die wesentlichen Ziele des Bologna-Prozesses dargestellt und aufgezeigt, wie diese in der Bundesrepublik operationalisiert werden. Ein Blick auf die wesentlichen Ziele der „Bologna-Erklärung“ offenbart, dass die Berücksichtigung der sozialen Dimension in dieser Erklärung nicht explizit thematisiert wird. Dass die Einführung von gestuften Studiengängen in ihren Auswirkungen auf die Studierenden auch eine soziale Dimension besitzt, ist erst auf der Bologna-Folgekonferenz 2001 in Prag – und dies auch nur auf Drängen der Studierenden – in den Blickpunkt der Debatten gerückt (vgl. Bülow-Schramm 2005: 168).²⁶

Im Jahr 2003 wurde die Berücksichtigung der sozialen Dimension im Berliner-Kommuniqué explizit als weiteres wesentliches Ziel des Bologna-Prozesses festgelegt:

„Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene. In diesem Zusammenhang bekräftigen die Ministerinnen und Minister ihre Auffassung, dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist“ (Berliner-Kommuniqué 2003: Präambel).²⁷

In der Bundesrepublik wird seit 1952 im dreijährigen Abstand mit den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden erfasst und dargestellt.²⁸ Im Zusammenhang mit der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses berichten seit dem Jahr 2003 einmal jährlich die KMK und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (nachfolgend BMBF) in einer gemeinsamen Veröffentlichung über die realisierten Ziele im deutschen Hochschulsystem (vgl. KMK 2003b; 2004; 2005a; 2006a). Der Aspekt der sozialen Dimension wird erstmals im Jahr 2004 explizit erwähnt.²⁹

Trotz der inzwischen vielfältig vorhandenen Publikationen – als jüngste Veröffentlichung sei auf die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks aus dem Jahr 2007 verwiesen (vgl. Isserstedt et al. 2007) –, denen zufolge in Deutschland vor allem die akademi-

²⁶ Schnitzer (2003: 8) führt in diesem Zusammenhang aus, die Vernachlässigung der sozialen Dimension sei keine Besonderheit des Bologna-Prozesses und „leichter gesagt als getan“, weil das Thema schließlich „nicht die Attraktivität moderner Modernisierungsbegriffe“ besitze und der sozialen Dimension die „positive konstruktive Ausstrahlung“ fehle, stattdessen werde sie „assoziiert mit Notwendigkeiten der Schadensbegrenzung und der lästigen Sorge für Randgruppen des Systems“.

²⁷ Auf den Folgekonferenzen in Bergen und London wurde weiter konkretisiert, dass die Berücksichtigung der sozialen Dimension den Abbau von Mobilitätshindernissen, einen gleichberechtigten Zugang zur Hochschulbildung, angemessene Studienbedingungen, die nicht von wirtschaftlichen oder sozialen Gründen behindert werden und staatliche Maßnahmen zur finanziellen und wirtschaftlichen Unterstützung beinhalte. Außerdem wurde festgelegt, dass es Aufgabe aller beteiligten Länder sei, die vielfältigen Ungleichheitsformen zu erfassen und die ländertypischen Daten abzubilden (vgl. Bergen-Kommuniqué 2005; vgl. London-Kommuniqué 2007). Für den Vergleich der in den am Bologna-Prozess beteiligten Ländern unterschiedlich ausgeprägten Interaktion zwischen Bildung und sozialer Dimension wurde ein europäisches Monitoring-System (EURO STUDENT REPORT) eingerichtet (vgl. Schnitzer 2003: 16ff.).

²⁸ Für die Ergebnisse der Sozialerhebungen ab 1997 siehe: <http://www.sozialerhebungen.de> (Zugriff: Oktober 2007).

²⁹ Es wird ausgeführt, dass der gleichberechtigte Hochschulzugang in Deutschland zwar gesetzlich garantiert sei, die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks allerdings belegten, dass Studierende aus hohen sozialen Herkunftsgruppen an den Hochschulen deutlich überrepräsentiert seien (vgl. KMK 2004: 17). Daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass der sozialen Dimension verstärkte Beachtung geschenkt werden müsse (vgl. KMK 2004: 21). Was allerdings unter einer „verstärkten Beachtung“ zu verstehen ist, wird nicht weiter ausgeführt und bleibt damit unklar.

sche Bildung ein Privileg der hohen Herkunftsschichten geblieben ist, stehen im Mittelpunkt der öffentlichen Wahrnehmung und Diskussionen der Bologna-Beschlüsse vornehmlich die Neuordnung der Studienstruktur mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge und die kontroversen Einschätzungen der Auswirkungen auf die Bildungstraditionen an deutschen Hochschulen.³⁰ Der Aspekt der sozialen Dimension wird hingegen in der umfangreichen (bildungssoziologischen) Literatur zum Bologna-Prozess nur in wenigen Artikeln ausdrücklich thematisiert, hauptsächlich von Studierenden bzw. StudierendenvertreterInnen verfasst sowie in dem mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung veröffentlichten „Jahrbuch Hochschule gestalten 2005“.³¹

Der Umsetzungsprozess der Bologna-Ziele wird in der Bundesrepublik von vielfältigen weiteren Forderungen flankiert. Zu diesen gehören die von politischer Seite formulierte Erwartung, die explizite berufsqualifizierende Ausrichtung des Bachelor-Studiengangs mit kurzer Studienzeit wirke der ungünstigen demographischen Arbeitskräfteentwicklung insofern entgegen, dass die im OECD-Vergleich sehr niedrige Studierenden- und HochschulabsolventInnenquote nachhaltig erhöht und das hohe Maß an sozialer Bildungsungleichheit ebenso nachhaltig verringert werde (vgl. Müller/Pollak ([2004] 2007: 305; vgl. Kerst et al. 2005: 51). In diesem Zusammenhang werden in der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die durch den Bologna-Prozess angestoßene Studienreform an deutschen Hochschulen folgende Fragen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt:

- Zeigen sich die politisch intendierten Tendenzen, dass sich mit der Studienreform in Deutschland die Studierquote insgesamt erhöht?
- Zeigen sich des Weiteren Tendenzen einer „sozialen Öffnung“ der Hochschulen insofern, dass die neue Studienstruktur Studienberechtigte aus niedrigen sozialen Herkunftsgruppen zur Studienaufnahme motiviert, die sich bisher nur unterdurchschnittlich für ein Hochschulstudium entschieden haben?

Bevor im Rahmen dieser Arbeit anhand von Sekundäranalysen der empirischen Datensätze des HIS diese Fragen beantwortet werden können, wird im folgenden Kapitel ein kurzer Überblick über die Entwicklung der sozial disparaten Bildungsbeteiligung seit den 1960er Jahren gegeben. Anschließend wird ein theoretischer Bezugsrahmen entwickelt, mit dem erklärt werden kann, warum die nachschulischen Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten sozialschichtabhängig differieren.³² In diesem Bezugsrahmen werden die sozialen Mechanismen³³ identifiziert, mit denen Ursache-Wirkungszusammenhänge sozialer Bildungsungleichheiten begründet werden können.

³⁰ Beispielhaft sei hier auf die jüngste Veröffentlichung des österreichischen Philosophieprofessors Konrad Paul Liessmann verwiesen, der in seinem Buch zur „Theorie der Unbildung“ den Bologna-Prozess für die „Misere“ der europäischen Hochschulen verantwortlich macht (vgl. Liessmann 2006: 104ff.).

³¹ Siehe hierzu bspw. Berg und Weber (2006), Binz (2007) sowie das von Gützkow und Quaißer (2005) herausgegebene „Jahrbuch Hochschule gestalten 2005“.

³² Im Rahmen dieser Arbeit wird der analytische Blick auf den Übergang in die nachschulische Ausbildung (Studium oder nicht-akademische Berufsausbildung) eingegrenzt. Dass die institutionelle Ausgestaltung des allgemeinen Bildungssystems mit seinen verschiedenen Übergangsschwellen bereits vor dem Übergang in die nachschulische Ausbildung hochgradig sozial selektiv wirkt, ist in der bildungssoziologischen Literatur vielfach belegt. Beispielsweise beschreibt Maaz (2006) in seiner als Buch erschienenen Dissertation „Soziale Herkunft und Hochschulzugang“ sehr ausführlich die Entwicklung der sozialschichttypischen Bildungsnachfrage und -beteiligung im allgemeinbildenden Schulwesen.

³³ Ein sozialer Mechanismus definiert Prozesse, durch die Ursachen (unabhängige Variablen) die Veränderungen in den empirisch beobachtbaren Wirkungen (abhängige Variablen) hervorbringen (vgl. Hedström/Swedberg 1996).

3. Theoretische Bezüge und empirische Ergebnisse zur Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten

In diesem Kapitel wird zunächst ein kurzer Überblick über die Entwicklung der sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung im postsekundären Bildungsbereich im Zeitverlauf seit der Bildungsexpansion der 1960er Jahre bis zum Jahr 2000 gegeben.³⁴ Daran anschließend erfolgt die Darstellung von Erklärungsansätzen zur Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten.

3.1 Die empirische Ausgangslage

Im Zuge der in den 1950er Jahren begonnenen und sich in den 1960er Jahren beschleunigenden Bildungsexpansion erhöhte sich die Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung der Bevölkerung und der Ausbau und die Öffnung der sekundären und tertiären Bildungsbereiche führte zu einer Höherqualifizierung der Gesamtbevölkerung – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – quer durch alle Sozialschichten (vgl. Becker/Lauterbach [2004] 2007: 9f.).

Die Studienberechtigtenquote³⁵ steigerte sich kontinuierlich und betrug im Jahr 2000 37% (vgl. Baumert et al. 2003: 487; vgl. Isserstedt et al. 2007: 79). Der Anstieg der Studienberechtigtenquote spiegelt sich jedoch nicht in einer erhöhten „Studierneigung“ der Studienberechtigten wider: Die Brutto-Studierquote³⁶ ist zwischen 1990 und 1999 um zehn Prozentpunkte auf insgesamt 66 % gesunken (vgl. Heine et al. 2004: 15).³⁷ Demgegenüber zeigt sich die Brutto-Berufsausbildungsquote³⁸ der zwischen 1990 und 1999 faktisch stabil mit 33% (vgl. Heine et al. 2004: 38).

Im Hinblick auf den Abbau der sozialen Selektivität des Bildungssystems hat „[d]ie Bildungsexpansion [...] nicht mehr Bildungsgerechtigkeit gebracht; im Gegenteil: die Chancenunterschiede haben sich auf einem höheren Niveau vergrößert“ (Geißler 1992: 226). Verschiedene empirische Studien belegen, dass in der tertiären Bildungsbeteiligung in Deutschland soziale Unterschiede bis heute stark ausgeprägt sind und der Zugang zur Hochschule sozial exklusiv geblieben ist (bspw. Köhler 1992; Müller/Haun 1994;

³⁴ Das Jahr 2000 stellt das letzte Jahr dar, in dem Daten erhoben wurden, die vor dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Untersuchungszeitraum und den Erhebungen der Studienberechtigtenbefragungen der Jahre 2002 bis 2005 liegen. Nach dem Erwerb der Hochschulreife stehen den SchulabgängerInnen im deutschen Bildungssystem verschiedene Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung offen. In der Optionenvielfalt werden vier „Haupttypen“ nachschulischer Qualifizierung identifiziert: Studienberechtigte können direkt ein Studium an einer Hochschule aufnehmen, sie können eine nicht-akademische berufliche Ausbildung absolvieren, sie können bereits vor dem Erwerb der Hochschulreife eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und sich dann für ein Studium entscheiden oder sie können nach dem Erwerb der Hochschulreife eine nicht-akademische Berufsausbildung beginnen und danach ein Studium aufnehmen (sog. Doppelqualifizierung). Im Rahmen dieser Arbeit wird der analytische Blick auf den Übergang in die nachschulische Ausbildung (Studium oder nicht-akademische Berufsausbildung) eingegrenzt.

³⁵ Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (18 bis unter 21 Jahre).

³⁶ Anteil Studienberechtigter eines Jahrgangs, die ein halbes Jahr nach Schulabschluss ein Studium aufgenommen oder feste Studierabsichten haben.

³⁷ Klemm und Weegen (2000) kommen in ihrer empirischen Studie zu dem Ergebnis, dass sich die gestiegene Quote von Studienberechtigten nur zum Teil bei den Immatrikulationen und gar nicht mehr bei den bestandenen Abschlussprüfungen nachweisen lässt (vgl. Klemm/Weegen 2000: 134). Die Autoren interpretieren diese Entwicklung als eine Selektionsverlagerung von der Schule in den voruniversitären bzw. universitären Bereich (vgl. Klemm/Weegen 2000: 149) und sprechen vom „Ausbremsen[s] der Bildungsexpansion vor den Toren der Hochschulen und in ihnen“ (Klemm/Weegen 2000: 129).

³⁸ Anteil Studienberechtigter eines Jahrgangs, die ein halbes Jahr nach Schulabschluss bereits eine nicht-akademische Berufsausbildung aufgenommen haben oder dies sicher planen.

Schimpl-Neimanns 2000; Baumert/Schümer 2001; Müller/Pollak [2004] 2007; Reimer/Pollak 2005; Isserstedt et al. 2004 und 2007; für einen internationalen Vergleich siehe Blossfeld/Shavit 1993).³⁹

Hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Hochschularten zeigen sich ebenfalls nach wie vor sozial ungleiche Beteiligungen (vgl. Heublein/Sommer 2002: 4; vgl. Bargel et al. 2005: 5; vgl. Isserstedt et al. 2004: 138). Die soziale Zusammensetzung der Studienberechtigten in der beruflichen Ausbildung ist schwer zu recherchieren. In den Berufsbildungsberichten des BMBF wird lediglich das schulische Vorbildungsniveau der AusbildungsanfängerInnen aufgeschlüsselt, eine weitere Differenzierung nach sozialer Herkunft erfolgt dagegen nicht (vgl. BMBF 2000; 2006).⁴⁰ Wenn man sich allerdings die in den Sozialerhebungen berichteten Beteiligungsquoten der Studierenden aus den verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen im Jahr 2000 vergegenwärtigt, wonach 81 von 100 Studienberechtigten aus der Herkunftsgruppe „hoch“ ein Studium aufnehmen, demgegenüber aber nur 11 von 100 aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ diese Entscheidung treffen (vgl. Isserstedt et al. 2004: 119f.), dann liegt der Schluss nahe, dass sich die soziale Zusammensetzung der Studienberechtigten in der nicht-akademischen Berufsausbildung zu einem deutlichen Anteil aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ bildet.⁴¹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die dargestellten empirischen Befunde zum einen den optimistischen modernisierungstheoretischen Annahmen widersprechen, wonach aufgrund der funktionalen Erfordernisse moderner postindustrieller Gesellschaften das expandierende Bildungssystem zu einem meritokratischen Selektionsprozess mit abnehmenden Herkunftseinflüssen tendieren werde (vgl. Blossfeld/Shavit 1993; vgl. Hradil 2006).⁴²

Zum anderen wird deutlich, dass die Erklärung der Ursache-Wirkungszusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten vielmehr der Berücksichtigung einer Vielzahl von komplexen wechselseitigen Einflüssen bedarf. Bei der Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten wirken sozialschichtabhängige individuelle und institutionelle Faktoren zusammen (vgl. Ditton [2004] 2007: 248). Insofern kann eine ausschließ-

³⁹ Allerdings differieren diese Untersuchungen in der Beurteilung, ob die sozialen Disparitäten im Zeitverlauf zu- oder abgenommen haben. Kraus (1996) liefert für die älteren Studien einen guten Überblick. Von einer ausgeprägten Stabilität der herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten bis in die jüngste Vergangenheit gehen u.a. Köhler (1992), Blossfeld und Shavit (1993), Baumert und Schümer (2001) sowie Isserstedt et al. (2004; 2007) aus. Dagegen weisen die Ergebnisse der Untersuchungen von Müller und Haun (1994) sowie von Schimpl-Neimanns (2000) auf tendenziell abnehmende Effekte (des sozio-ökonomischen Status) hin. Auch in den jüngeren Untersuchungen von Müller und Pollak ([2004] 2007) und Reimer und Pollak (2005) werden die Befunde einer abnehmenden Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft im Allgemeinen bestätigt. In diesem Zusammenhang ergibt die jüngste Untersuchung von Fuchs und Sixt (2007) zur Nachhaltigkeit der sozialen Vererbung von Bildungserfolgen das interessante Ergebnis, „dass nur ein Teil der im Rahmen der Bildungsexpansion generierten Bildungsaufstiege an die nachfolgende Generation weitergegeben wird“ (Fuchs/Sixt 2007: 24).

⁴⁰ Zu den Selektionsprozessen im Berufsbildungssystem nach schulischem Vorbildungsniveau siehe auch die neueste Studie von Baethge, Solga und Wieck (2007).

⁴¹ Lediglich in den Untersuchungen von Müller und Pollak ([2004] 2007) und Reimer und Pollak (2005) wird explizit zwischen den Ausbildungsoptionen „Studium“ und „nichttertiäre Berufsausbildung“ für Studienberechtigte unterschiedlicher sozialer Herkunft unterschieden. In beiden Studien zeigt sich, dass Studienberechtigte aus der oberen Dienstklasse deutlich seltener eine nicht-akademische Berufsausbildung aufnehmen als Studienberechtigte aus der Arbeiterklasse.

⁴² Dass die meritokratische Leitfigur in modernen Gesellschaften als ein handlungsleitendes gesellschaftliches Grundverständnis zur Legitimation sozialer Bildungsungleichheit anzusehen sei, stellt Solga (2003; 2005) eindrücklich dar. Auch Ditton ([2004] 2007: 244) sieht in der meritokratischen Allokation eine „Pseudo-Legitimation sozial selektiver Mechanismen, die den herrschenden Klassen dazu verhilft, ihre Macht- und Herrschaftsposition zu festigen.“

lich modernisierungstheoretische Sichtweise auf das empirische Phänomen der Persistenz von Bildungsungleichheiten als unvollständig zurückgewiesen werden, da weder soziale Mechanismen benannt werden, unter welchen Bedingungen sich Eltern in individuellen bzw. familiären Entscheidungsprozessen für die höhere Bildung ihrer Kinder entscheiden. Noch finden sich Hinweise, inwiefern das Bildungssystem selbst aufgrund seiner institutionellen Ausgestaltung Angehörige niedriger Sozialschichten über die selektive Vergabe von Bildungszertifikaten vom Zugang zu höherer Bildung ausschließt (vgl. dazu Blossfeld/Shavit 1993 sowie Becker [2004] 2007).

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht der Bologna-Prozess mit der auf der Makroebene der Gesellschaft angesiedelten Studienreform an deutschen Hochschulen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob diese Reform geeignet ist, das empirisch zu beobachtende Phänomen persistenter Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang abzubauen bzw. gänzlich aufzulösen.

Bei der systematischen Betrachtung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang werden im Rahmen dieser Arbeit zwei Ebenen berücksichtigt:

Auf der **mikrosoziologischen Ebene** werden die individuellen Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten als sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzen-Abwägungen betrachtet. Basierend auf dem handlungstheoretischen Rational-Choice-Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte von Boudon (1974) findet die Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999) Anwendung.

Auf der **mesosozialen Ebene** stehen Strukturmerkmale und Regulierungsprinzipien des Bildungssystems mit den sozialschichtabhängigen Zugangs-, Berechtigungs- und Exklusionsregeln im Zentrum der Aufmerksamkeit. In der Weiterentwicklung der Weber'schen Theorie sozialer Schließung (Weber [1922] 2006) hat Collins (1979) die These des Kredentialismus formuliert. In einer konflikttheoretischen Perspektive wird dabei die Vergabe von Bildungszertifikaten als sozial selektiver Vorgang betrachtet, mit dem Angehörige niedriger Sozialschichten von attraktiven gesellschaftlichen Positionen ausgeschlossen werden.

3.2 Sozial disparate Bildungsentscheidungen – Die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten

In der Bildungsforschung existieren verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung, welche sozialen Mechanismen für das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten verantwortlich sind.⁴³ Breen und Goldthorpe (1997: 299) definieren Bildungsungleichheiten als eine aggregierte Folge individueller Bildungsentscheidungen im Familienkontext.⁴⁴ Damit stehen soziale Mechanismen der Entscheidungsprozesse der AkteurInnen auf der Mikroebene im Fokus der Erklärungen. Grundlage dieser Betrachtungsweise ist das Modell von Mare (1980), in dem individuelle Bildungsbiografien als sequenzielle Entscheidungsprozesse mit wiederkehrenden, institutionell festgelegten Übergangspunkten betrachtet werden.

Um im Rahmen dieser Arbeit erklären zu können, warum es zu ungleichen Bildungsbeiträgen beim Übergang in die nachschulische Ausbildung kommt, bedarf es folglich einer Theorie, die die individuelle Bildungsbiografie als einen sequenziellen Entscheidungsprozess mit wiederkehrenden Übergängen analysiert und erklärt, warum Individuen

⁴³ Vgl. Fußnote 1.

⁴⁴ Kristen (1999: 17) führt aus, dass die Besonderheit, dass es sich hierbei um eine Familienentscheidung und weniger um eine Individualentscheidung handele, sich im Laufe der Bildungsbiografie umkehre, wenn mit zunehmendem Alter des Kindes der Einfluss der Eltern im Entscheidungsprozess abnehme.

in Abhängigkeit ihrer Sozialschichtzugehörigkeit an den verschiedenen Übergängen unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen (vgl. Maaz 2006: 51).

Raymond Boudon (1974) zufolge können soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung als ein Ergebnis des Zusammenwirkens von primären und sekundären Herkunftseffekten angesehen werden. Danach seien sozialschichttypische Bildungsentscheidungen zum einen auf unterschiedliche schulische Leistungen, die in Abhängigkeit der Sozialschicht der Herkunftsfamilie stehen, und zum anderen auf sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzenkalkulationen zurückzuführen (vgl. Boudon 1974: 36).

Primäre Herkunftseffekte zeigten sich in sozialschichtabhängig ungleichen schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten. Unterschiede in der kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcenausstattung der Familien führten zur divergierenden Förderung und Unterstützung im Sozialisationskontext, so dass Kinder verschiedener sozialer Herkunft den schulischen Leistungsanforderungen unterschiedlich gerecht werden könnten (vgl. Boudon 1974: 24ff.).

Für die Entstehung von Bildungsungleichheiten sind nach Ansicht von Boudon allerdings weniger die primären Effekte als vielmehr die *sekundären Herkunftseffekte* ausschlaggebend (vgl. Boudon 1974: 28).⁴⁵ Boudon entwickelt einen Erklärungsansatz, wonach – bei gleichen schulischen Leistungen – zusätzlich sekundäre Herkunftseffekte an den Bildungsübergängen wirken, indem Familien die Bildungsalternativen in Relation zur Sozialschicht bewerten (vgl. Boudon 1974: 29).

Das Modell von Boudon kann als ein Rational-Choice-Modell angesehen werden, da er sozialschichttypische Bildungsungleichheiten unter Berücksichtigung von individuellem Verhalten rational agierender AkteurInnen betrachtet.⁴⁶ Danach unterscheiden sich die subjektiv eingeschätzten Kosten und Nutzen einer Bildungsalternative in Abhängigkeit der Positionierung im Statussystem, da die soziale Distanz, die zum Erreichen der gleichen Bildungsstufe überwunden werden müsse, je nach Sozialschichtzugehörigkeit unterschiedlich groß sei. Die Kosten (hierunter fallen sowohl direkte wie auch indirekte Kosten) eines bestimmten Bildungsweges seien für verschiedene Sozialschichten zwar faktisch gleich, doch die Kostenbelastung sei für niedrigere Schichten größer, weil sie über weniger ökonomische Ressourcen zur Kompensation verfügten. Hinzu kämen die unterschiedlich eingeschätzten Bildungserträge (vgl. Boudon 1974: 30). Boudon sieht in dem Bestreben, einen Statusverlust zu vermeiden, einen bedeutenden Mechanismus für Ungleichheiten und begründet dies damit, dass die höheren Sozialschichten die Gefahr eines Statusverlustes dadurch vermeiden wollten, dass sie für ihre Kinder entsprechend höhere Bildungswege anstrebten, während die niedrigen Schichten auch mit einem geringeren Bildungsabschluss den Status der Herkunftsfamilie erhalten könnten (vgl. Boudon 1974: 30).

In den 1990er Jahren wurden die zentralen Größen dieses Ansatzes in verschiedenen neueren Modellen rationaler Wahlentscheidungen mehr oder weniger explizit aufgenommen (Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999). In der empirischen Bildungsforschung wird vornehmlich das Modell von Esser (1999) angewendet, welches das

⁴⁵ In diesem Zusammenhang hat Kristen (1999: 23) den Hinweis gegeben, dass die Differenzierung der Effekte zur Erklärung der Bildungsungleichheiten eigentlich nicht erforderlich sei, weil bei den Bildungsentscheidungen an den Übergängen alle Faktoren (also auch die primären Effekte) in die Kosten-Nutzen-Abwägungen der Individuen eingingen.

⁴⁶ Die den Rational-Choice-Modellen zugrundeliegenden Prämissen sind nachzulesen bei Breen und Goldthorpe (1997: 278). Rational-Choice-Erklärungen stellen in der Bildungssoziologie einen etablierten aber nicht unumstrittenen Erklärungsansatz dar. Eine solche Kritik ist bspw. nachzulesen bei Solga (2003: 151ff.).

Motiv des Stuserhalts mit einem zusätzlichen Nutzen- und Erwartungswert verknüpft.⁴⁷ Auch im Rahmen dieser Arbeit findet die Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999) Anwendung und wird im Folgenden beschrieben.

Anknüpfend an Boudon (1974) erklärt Esser (1999) in einem Grundmodell die Mechanismen elterlicher Bildungsentscheidungen als eine rationale Abwägung subjektiv eingeschätzter Handlungsmöglichkeiten, Handlungsfolgen und damit verbundenen Bewertungen und Erwartungen (vgl. Esser 1999: 265f.). Das Grundprinzip seines Modells besteht in der Annahme, dass aus einem Pool von Bildungsmöglichkeiten nach Abwägung der Kosten und Erträge jeder Alternative dann diejenige gewählt werde, die den höchsten Nutzen verspreche.⁴⁸ Bildungsungleichheit stellt für Esser das Resultat von Familienentscheidungen dar, die vor dem Hintergrund der jeweiligen Sozialschicht getroffen würden (vgl. Esser 1999: 274).

Esser beschreibt in der Logik der Wert-Erwartungstheorie die Grundgleichungen seines Modells der Bildungsbeteiligung wie folgt: Als Konsequenz der jeweiligen Bildungsalternative wird ein Wert des *Bildungsertrages* (U) benannt. Hierzu zählen die berufliche Verwertbarkeit der Bildungsalternative, bspw. das erwartete Einkommen, die berufliche Stellung oder der soziale Status. In das Nutzen-Kalkül fließe außerdem der Wert des *drohenden und zu vermeidenden Statusverlustes* ($-SV$) ein, der bei einer Bildungsentscheidung auftrete, die nicht den sozialen Status der Herkunftsfamilie garantiere. Des Weiteren bilde der Erwartungswert (c) die *Wahrscheinlichkeit eines Statusverlustes* ab, der bei einem Verzicht auf die höhere Bildung eintrete. Die Entscheidung für eine Bildungsalternative sei des Weiteren mit *Kosten* (C) verbunden. Außerdem fließe der *Erwartungswert des Bildungserfolgs* (p) in die Kosten-Kalkulation ein. Damit werde die Wahrscheinlichkeit eingeschätzt, dass die jeweilige Bildung erfolgreich abgeschlossen und folglich der Nutzen (U) realisiert werden könne. Die Grundgleichungen seines Handlungsmodells transformiert Esser in folgende Ungleichung: $U + cSV > C/p$ (vgl. Esser 1999: 270).

Esser bezeichnet den Term $U + cSV$ auf der linken Seite der Ungleichung als *Bildungsmotivation*. Der Term C/p auf der rechten Seite der Ungleichung stellt das *Investitionsrisiko* dar.

Für die im Rahmen dieser Arbeit im Fokus stehende Übergangsentscheidung nach dem Erwerb der Hochschulreife zwischen der Aufnahme eines Studiums und dem Beginn einer Berufsausbildung kann daraus abgeleitet werden, dass die Bildungsmotivation zur Aufnahme eines Studiums umso höher ist, je höher der Wert eines Hochschulstudiums und je wahrscheinlicher der drohende Statusverlust bei Studiumsverzicht eingeschätzt wird. Demgegenüber ist das Investitionsrisiko eines Studiums umso höher, je höher die Kostenbelastung eingeschätzt wird und je unwahrscheinlicher oder unsicherer der Bildungserfolg eines Studiums erscheint. Daraus folgt in Anlehnung an die Annahmen von Esser (1999: 267), dass die Entscheidung zu Gunsten eines Studiums dann getroffen wird, wenn zum

⁴⁷ Becker (2000a, 2000b, [2004] 2007) hat Essers Grundannahmen für den Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule sowie für die „Studierneigung“ ostdeutscher AbiturientInnen empirisch überprüft. Maaz (2006) hat ebenfalls dieses Modell auf Übergänge in ein Hochschulstudium empirisch angewendet. Hillmert und Jacob (2002) dagegen haben das Modell von Breen und Goldthorpe (1997) in einer modifizierten Variante getestet: Statt des Motivs des Stuserhalts fokussieren sie auf das zu erwartende Einkommen.

⁴⁸ Die der Wert-Erwartungstheorie zugrunde liegenden Annahmen können nachgelesen werden bei Esser (1999: 248). Esser entwickelt seine Grundannahmen am Beispiel des Übergangs von der Grundschule in eine weiterführende Schule. Er führt aus, dass sich sein Modell auch auf andere Übergangsentscheidungen im Bildungssystem übertragen lasse (vgl. Esser 1999: 266).

einen der zu erwartende Nutzen eines Studiums größer ist als jener für die Berufsausbildung und zum anderen die Bildungsmotivation höher ist als das Investitionsrisiko.⁴⁹

Esser führt weiter aus, dass die zentralen Variablen der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos zwischen den Sozialschichten gegenläufig variierten und sich deshalb zeige, dass die Entscheidung für ein Studium in statushöheren Schichten fast selbstverständlich sei, wohingegen diese Entscheidung für statusniedrige Sozialschichten ebenso zwingend nicht in Betracht komme: „*darum* fällt schon bei der Bildungsentscheidung der Apfel meist nicht weit vom Stamm“ (Esser 1999: 271f., Hervorhebung im Original).

Im Folgenden werden die Annahmen der Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999) auf die Bildungsalternativen der Studienberechtigten (Studium oder nicht-akademische Berufsausbildung) übertragen.⁵⁰

Bildungsentscheidung Studium oder Berufsausbildung

Unter Rückgriff auf das Handlungsmodell von Esser (1999) kann die Annahme formuliert werden, dass der Wert eines Hochschulstudiums (U) von den Studienberechtigten sozial-schichtunabhängig sehr hoch eingeschätzt wird.⁵¹ Der Abschluss einer Hochschulabschulung ermöglicht in Deutschland eine sehr gute Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. HochschulabsolventInnen stehen qualifizierte und attraktive Berufspositionen mit sehr guten Einkommensmöglichkeiten offen und das Arbeitslosigkeitsrisiko ist vergleichsweise gering.

Dennoch kann mit den Grundannahmen des Handlungsmodells argumentiert werden, dass die Bildungsmotivation der Studienberechtigten zwischen den Sozialschichten trotzdem erheblich variiert. In höheren Schichten erhält das Motiv des Statuserhalts (-SV) einen zusätzlichen Nutzen- und Erwartungswert. Nur mit dem Abschluss eines Studiums kann der hohe Status der Herkunftsfamilie gesichert und die familiäre Bildungstradition fortgesetzt werden. Aus diesem Grund wird die Bildungsmotivation eines Studiums in den hohen Sozialschichten von dem Bemühen beeinflusst, einen Statusverlustes (-SV) zu vermeiden und der Wahrscheinlichkeit eines solchen Verlusts (c) beim Verzicht auf ein Studium. In statusniedrigen Schichten wird die Bildungsmotivation hingegen lediglich über die Einschätzung des Bildungsnutzens eines Studiums (U) gebildet. Studienberechtigte aus niedrigen Sozialschichten können den Status der Herkunftsfamilie auch ohne Hochschulabschluss erhalten und müssen für den Fall, dass sie sich für eine Berufsausbildung und ge-

⁴⁹ Esser (1999: 268) macht deutlich, dass über entsprechende Brückenhypothesen die Gleichungsvariablen seines Grundmodells mit den typischen Aspekten der Lebenssituation der Angehörigen der verschiedenen Sozialschichten verbunden werden müssen, um die Unterschiede im Bildungsverhalten zwischen den Sozialschichten erklären zu können. Die Brückenhypothesen, die in seinem Modell lediglich als Annahmen über Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten in der Ausprägung der Variablen in Abhängigkeit der sozialen Schichtzugehörigkeit fungieren, müssten s.E. empirisch erst noch belegt werden. Sowohl Becker (2000a, 2000b) wie auch Maaz (2006) haben in ihren empirischen Studien die Grundannahmen der Wert-Erwartungstheorie für eine empirische Überprüfung operationalisiert und die Grundannahmen bestätigen können. Auf die Relevanz der sozialen Produktionsfunktionen, die bei der Verbindung zwischen der „Logik der Situation“ und der „Logik der Selektion“ eine Rolle spielen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Siehe hierzu Esser (1999: 91ff.).

⁵⁰ Neben den bereits benannten Optionen können auch hinsichtlich der Art der Hochschulreife, der besuchten unterschiedlichen Schularten sowie im Hinblick auf die Studienfachwahl sozialschichttypische Ungleichheiten angenommen werden. Im Rahmen dieser Arbeit kann jedoch nicht auf alle relevanten Faktoren eingegangen werden.

⁵¹ Esser formuliert absichtlich einfache und möglichst wenige Annahmen über Unterschiede und räumt ein, dass dies auch anders gesehen werden könne (vgl. Esser 1999: 268). Die Annahme, dass der Wert von Bildung in allen Schichten gleich eingeschätzt wird, konnte Becker (2000a: 463) mit seinen Analysen elterlicher Bildungsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit empirisch bestätigen.

gen ein Studium entscheiden, keinen Statusverlust befürchten. In der Ungleichung von Esser bedeutet dies, dass der Term „cSV“ auf Seiten der Bildungsmotivation niedriger Sozialschichten mit null angesetzt werden kann (vgl. Esser 1999: 270).

Im Hinblick auf das Investitionsrisiko kann angenommen werden, dass die Relation zwischen den erwarteten Kosten (C) und der antizipierten Erfolgserwartung (p) zwischen den Sozialschichten variiert. Die Kosten einer Hochschulausbildung, die faktisch zwar für alle Sozialschichten gleich hoch sind, belasten Angehörige der hohen Sozialschichten aufgrund der besseren Ressourcenausstattung relativ gesehen jedoch geringer.⁵² Eltern höherer Sozialschichten sind aufgrund der guten ökonomischen Kapitalausstattung in der Lage, eine im Vergleich zur Berufsausbildung länger dauernde und finanziell aufwändigere Hochschulausbildung ihrer Kinder zu finanzieren. Für ein Hochschulstudium fallen nicht nur direkte Kosten bspw. für Unterkunft, Lebensunterhalt, Lernmittel und Semesterbeiträge an, sondern auch indirekte Kosten, d. h., das während der langen Ausbildungsphase entgangene Einkommen muss kompensiert werden. Niedrige Sozialschichten besitzen zum einen ein geringeres finanzielles Budget, um die tatsächlichen Kosten zu tragen, aber zum anderen auch eine wesentlich geringe zeitliche Toleranz für die Kompensation der Bildungskosten (vgl. Hillmert/Jacob 2002).

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten und der subjektiven Erfolgserwartung (p) ergeben sich für Studienberechtigte aus höheren Sozialschichten im Vergleich zu Studienberechtigten niedrigerer Schichten höhere Erwartungswerte. Es kann angenommen werden, dass sich im Hinblick auf die primären Herkunftseffekte die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, dass Studienberechtigte aus höheren Sozialschichten im Verlauf ihrer bisherigen Bildungsbiografien schulische Erfolge erzielt haben (bspw. in Form von Schulnoten).⁵³ Aber auch bei gleichen Leistungen besitzen Studienberechtigte aus höheren Sozialschichten eine im Mittel höhere Erfolgserwartung, weil sie bedingt durch die vorteilhafte soziale und kulturelle Kapitalausstattung der Herkunftsfamilie sehr wahrscheinlich davon ausgehen können, dass ihre Familie und ihr Umfeld sie weiterhin bei ihren Ausbildungsbemühungen unterstützen und dafür sorgen, dass sie sich in dem „System Hochschule“ besser zurecht finden. Statusniedrige Schichten tendieren vermutlich eher dazu, die Kostenbelastung einer Hochschulausbildung zu überschätzen. Das eher theorieorientierte Hochschulstudium mit einem erheblichen Anspruch an ein selbstorganisiertes Lernen und einem großen eigenverantwortlichen Gestaltungsspielraum sowie die bekannt hohen Studienabbruchquoten reduzieren für diese Sozialschichten die subjektive Wahrscheinlichkeit, dass ein Universitätsstudium erfolgreich abgeschlossen werden kann (vgl. Müller/Pollak [2004] 2007).

Bildungsentscheidung Universität oder Fachhochschule

Nach dem Erwerb der Hochschulreife können jedoch nicht nur bei der Entscheidung zwischen einem Studium und einer nicht-akademischen Berufsausbildung sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzenabwägungen der Studienberechtigten vermutet werden. Auch die institutionelle Ausgestaltung des Hochschulsystems mit „forschungsorientierten“ Studiengängen an den Universitäten und „anwendungsorientierten“ Studi-

⁵² In diesem Punkt erfolgt im Rahmen dieser Arbeit eine Abweichung von dem einfachen Modell Essers. Der Kostenfaktor (C) wird explizit bei den sozialschichttypischen Annahmen berücksichtigt. Auch Boudon (1974: 30) führt aus, „These costs may be monetary, but they can also be social. [...] the anticipated cost of [educational alternative-C.K.] ,a' generally will be greater, the lower the social status of the family“.

⁵³ Maaz (2006: 234) zeigt anhand der Ergebnisse seiner Studie, dass der Herkunftseffekt beim Übergang in ein Hochschulstudium sehr deutlich über die schulischen Leistungen (Abiturnote) der Studienberechtigten vermittelt ist.

engängen an den Fachhochschulen eröffnet den HochschulabsolventInnen verschieden zugängliche Berufe, Prestige, Einkommensmöglichkeiten und Arbeitsmarktpositionen. Auch bei dieser Bildungsentscheidung ist von ähnlich sozial selektiven Entscheidungsprozessen auszugehen.⁵⁴

Es kann in diesem Zusammenhang angenommen werden, dass bei der Bewertung des Bildungsnutzens eines Studiums an einer Universität im Vergleich zu einem Fachhochschulstudium höhere Sozialschichten den Nutzen größer einschätzen. Beispielsweise können nur an einer Universität Studienfächer mit einem hohen Berufsprestige (bspw. Medizin, Jura) studiert werden und nur diese ermöglichen wiederum besonders ertragreiche Arbeitsmarktpositionen. Zum anderen zeigen sich selbst bei Studienfächern, die an beiden Hochschulen studiert werden können (bspw. Wirtschaftswissenschaften, Bauingenieurwesen) in der späteren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt Einkommensunterschiede, denn Fachhochschulabschlüsse sind auf dem Arbeitsmarkt nicht in dem Maße anerkannt wie Universitätszertifikate. Aus diesem Grund kann vermutet werden, dass die Statusverlustwahrscheinlichkeit bei Aufnahme eines Fachhochschulstudiums von Studienberechtigten hoher Sozialschichten höher eingeschätzt wird. Für Angehörige niedrigerer Sozialschichten bildet sich hingegen die Bildungsmotivation – wie bereits ausgeführt – nur über den Wert des erwarteten Bildungsnutzens.

Im Hinblick auf das Investitionsrisiko werden sich wahrscheinlich weder die Kostenbelastung noch die subjektive Erfolgserwartung bei Studienberechtigten höherer Schichten signifikant zwischen den beiden Hochschultypen unterscheiden. Für Angehörige niedriger Sozialschichten kann hingegen vermutet werden, dass das Investitionsrisiko eines Universitätsstudiums aufgrund der subjektiv erwarteten Kosten und Risiken dieser Ausbildung gegenüber einem Fachhochschulstudium höher eingeschätzt wird. Die soziale Distanz, die Studienberechtigte aus diesen Sozialschichten auf dem Weg zur universitären Ausbildung zurücklegen müssen, ist höher als in anderen Schichten. Niedrige Sozialschichten besitzen – wie ausgeführt – eine geringe zeitliche Toleranz für die Kompensation der Bildungskosten. Im Gegensatz zu einer Fachhochschulausbildung dauert ein Universitätsstudium länger, d. h. der Zeitraum, in dem kein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt erzielt werden kann, verlängert sich (vgl. Hillmert/Jacob 2002).

Hinsichtlich der Einschätzung des Erfolgs einer universitären Hochschulausbildung ist wahrscheinlich, dass in niedrigen Sozialschichten die Kompetenzen und Leistungsanforderungen eines im Vergleich zum Fachhochschulstudium weniger strukturierten und nicht praxisorientierten Universitätsstudiums überschätzt werden und die Erfolgserwartung insgesamt eher gering ist.

Im Rahmen dieser Arbeit steht die Frage im Vordergrund, ob sich Tendenzen zeigen, dass die Implementation der neuen Studienstruktur im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess zu einer Veränderung der sozialschichttypischen Kosten-Nutzenabwägungen der Studienberechtigten beim Übergang von der Schule in die nachschulische Ausbildung führt.

In diesem Zusammenhang werden folgende **Hypothesen** formuliert:

Mit der Einführung der neuen Studienstruktur sollte sich zeigen, dass sich die subjektive Kosten-Nutzen-Bilanz von Studienberechtigten niedriger Sozialschichten zugunsten eines Studiums verändert und sich ihre „Studierneigung“ erhöht. Dieser Annahme liegt die Vermutung zugrunde, dass der geringer eingeschätzte Bildungsnutzen eines Bachelor-Abschlusses das ebenfalls gesunkene Investitionsrisiko übersteigt, das sich aus einer verminderten Kostenbelastung und einer höheren Erfolgserwartung ergibt.

⁵⁴ Maaz (2006: 236ff.) hat in seiner Untersuchung empirisch nachgewiesen, dass bei der Hochschultypwahl sekundäre Herkunftseffekte wirken.

Des Weiteren sollte sich im Hinblick auf die interinstitutionelle Ausgestaltung des Hochschulsystems zeigen, dass sich Studienberechtigte niedriger Sozialschichten bedingt durch die Einführung von Bachelor-Abschlüssen in beiden Hochschularten öfter für ein Studium an einer Universität statt – wie bisher – an einer Fachhochschule entscheiden.

3.3 Differenzierung im Bildungssystem: Bildungszertifikate als Form sozialer Schließung

Für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und der sozialen Selektivität von Bildungsentscheidungen wurde im vorherigen Abschnitt ein handlungstheoretisches Rational-Choice-Erklärungsmodell vorgestellt, in dem institutionelle Strukturen des Bildungssystems lediglich als Kontextbedingungen für individuelle, rationale Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten berücksichtigt werden. Im Folgenden wird der Blick explizit auf die Mesoebene, d. h. auf die institutionellen Strukturen und sozialen Integrations- und Ausschlussmechanismen des Bildungssystems gerichtet.⁵⁵ Die Frage lautet: Über welche sozialen Prozesse werden in der Hochschule individuelle Ressourcenungleichheiten relevant?

Max Webers Konzept von „offenen“ und „geschlossenen“ sozialen Beziehungen bildet die Grundlage der Theorie sozialer Schließung (vgl. Weber [1922] 2006: 52ff.). Unter sozialer Schließung versteht Weber jenen Prozess, durch den sich gesellschaftliche Gruppen Vorteile verschafften, indem sie den Zugang zu Privilegien, Gütern und Ressourcen für andere beschränkten. Als Rechtfertigungsgrund für den Ausschluss könne, so die Annahme Webers, „irgendein äußerlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potentiell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache, [...] soziale Herkunft“ herausgehoben werden, sofern es „zum Monopolisieren bestimmter, und zwar der Regel nach ökonomischer Chancen“ benützt werden könne (vgl. Weber [1922] 2006: 311). Die Monopolisierung richte sich „gegen andere Mitbewerber, welche durch ein gemeinsames positives oder negatives Merkmal gekennzeichnet sind, [...] und das Ziel ist: in irgendeinem Umfang stets *Schließung* der betreffenden (sozialen und ökonomischen) Chancen gegen Außenstehende“ (Weber [1922] 2006: 312, Hervorhebung im Original).

Der Webersche Ansatz wurde in den 1970er und 1980er Jahren durch die Arbeiten von Randall Collins (1971; 1979), Frank Parkin ([1974] 2004) und Raymond Murphy ([1984] 2004) zu einer neo-weberianischen Theorie sozialer Schließung erweitert.⁵⁶ Vornehmlich mit den Schließungsmechanismen im Bereich Bildung und Beruf hat sich Randall Collins (1971; 1979) beschäftigt. In seinem 1971 erschienenen Aufsatz „Functional and Conflict Theories of Educational Stratification“ argumentiert er am Beispiel der USA, dass eine konflikttheoretische Betrachtung des Phänomens der Expansion und Niveauerhöhung von Bildungszertifikaten einerseits und der Persistenz des Zusammenhangs von beruflichem Erfolg und sozialer Herkunft andererseits zeige, dass es sich dabei um einen „Kampf“ zwi-

⁵⁵ Eine interessante empirische Analyse von neu eingerichteten Institutionen der beruflichen Gymnasien im baden-württembergischen Bildungssystem findet sich bei Maaz (2006).

⁵⁶ Mackert (2004) charakterisiert die Theorie sozialer Schließung als Theorie mittlerer Reichweite, die die entscheidenden sozialen Mechanismen identifizieren könne, weil sie eine handlungstheoretische Grundlage habe und sich das Handeln der AkteurInnen auf die strukturellen Bedingungen beziehe. Das analytische Potenzial dieser Theorie liege darin, dass sie mit ihrer ungleichheits-, macht- und konflikttheoretischen Sichtweise Schließung als sozialen Prozess begreife, in dem soziale AkteurInnen „unter spezifischen institutionellen Bedingungen mittels asymmetrisch verteilter Ressourcen in Schließungskämpfen um die Teilhabe an bestimmten Gütern, und damit um Inklusion in und Exklusion aus jeglicher Art von sozialen Systemen kämpfen“ (Mackert 2004: 18).

schen Statusgruppen um soziale und ökonomische Vorteile und Privilegien handele.⁵⁷ Er führt weiter aus, dass die niedrigen Statusgruppen sich zwar bemühten, durch den Erwerb von Bildungszertifikaten sozial aufzusteigen, dies jedoch durch die höheren Sozialschichten dahingehend abgewehrt werde, dass diese ihre eigenen Bildungsqualifikationen ebenfalls weiter erhöhten, um sich von den niedrigen Schichten abzuheben: „Led by the biggest and most prestigious organizations, employers have raised their educational requirements to maintain both the relative prestige of their own managerial ranks and the relative respectability of middle ranks“ (Collins 1971: 1015).

Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Bildungsmobilisierung niedriger Sozialschichten zwar zur absoluten Erhöhung ihrer Bildungsbeteiligung, aber nicht zu einer wesentlichen Änderung der Schichtungsstruktur und auch nicht zu einer Entkopplung von sozialer Herkunft und schulischem bzw. beruflichem Erfolg führt. Der relative Abstand zwischen den Sozialschichten bleibt erhalten.⁵⁸

In seinem Buch „The Credential Society. An Historical Sociology of Educational Stratification“ entwickelt Collins (1979) auf der Grundlage seiner früheren Argumentation die These des Kredentialismus, wonach Bildungszertifikate als zentrales Kriterium für soziale Schließungsprozesse anzusehen seien. Collins formuliert die Annahme, dass mit dem Vertrauen auf Bildungszertifikate der Zugang zu wichtigen Positionen in der Gesellschaft kontrolliert werde. Bildungszertifikate unterstützten Eltern höherer Sozialschichten dabei, ihren sozialen Status an ihre Kinder zu „vererben“. Indem sie ihren Kindern hohe Bildungsabschlüsse ermöglichten, könnten sie den eigenen Wohlstand, ihre Privilegien und ihr Ansehen, kurzum ihre Position im Statussystem, bewahren und diese Vorteile an die nächste Generation weiter geben: „There is no alleged shift from ‚ascription‘ to ‚achievement‘ [...] the order of groups’ access to credentials has not changed their relative stratification“ (Collins 1979: 182f.).

Die ungleiche (ökonomische, soziale und kulturelle) Ressourcenausstattung der SchülerInnen unterschiedlicher Sozialschichten werde im schulischen Sozialisationskontext relevant und führe über institutionell verankerte Selektionskriterien dazu, dass es für Kinder aus höheren Sozialschichten sehr viel wahrscheinlicher sei, höhere Bildungszertifikate zu erwerben.⁵⁹ Bildungszertifikate definierten insofern SchülerInnengruppen, die sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen und schulischen Bildungserfolge unterscheiden. Diese Unterschiede basierten jedoch auf einer frühen herkunftsabhängigen Kanalisierung und dienten deshalb der intergenerationalen Reproduktion der (sozialen) Gruppenzugehörigkeit (vgl. Collins 1979: 35f.).

Mit Collins konflikttheoretischem Bezug auf die Interdependenz von „Statusvererbung“ und institutioneller Effizienz kann darauf verwiesen werden, dass herkunftskategoriale Grenzziehungen im Bildungssystem dazu führen, dass Bildungszertifikate die Konkurrenz im Bildungs- und Ausbildungssystem begrenzen und in der Folge auf dem ebenfalls zertifikatsbasierten Arbeitsmarkt ungleiche Berufschancen legitimieren (vgl. Solga 2003:

⁵⁷ Die „Kämpfe“ finden weniger innerhalb von Statusgruppen statt, da ihr Zusammenhalt im „Kampf“ eine wichtige Ressource darstellt.

⁵⁸ Ditton ([2004] 2007: 247) interpretiert die Persistenz ungleicher Bildungschancen analog zu Collins dahingehend, „dass durch subtile Mechanismen der Sicherung von Macht- und Herrschaftspositionen der Öffnung des Zugangs zu Bildungstiteln entgegengewirkt wird“.

⁵⁹ Die Selektionsmechanismen des allgemeinbildenden Schulsystems werden hier nicht weiter berücksichtigt. Diesbezüglich bieten bspw. der von Berger und Kahlert (2005) herausgegebene Band „Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert“ und die Habilitationsschrift von Solga (2003) interessante Einblicke.

164ff.; vgl. Konietzka [2004] 2007: 276f.).⁶⁰ Gesellschaftliche Schließungskämpfe zeigen sich in modernen Gesellschaften in der Verteilung von Ressourcen, Macht, Prestige, Partizipation an Rechten und in der Zulassung zu beschränkten sozialen Systemen (vgl. Mackert 2004: 12f.). Im Schließungsprozess mobilisiert eine gesellschaftliche Gruppe Macht, um ihre Ressourcen bzw. ihre Privilegien gegenüber anderen Gruppen zu vergrößern oder zu erhalten. Die Partizipation im Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssystem stellt daher ein „umkämpftes“ Gut dar und der positionale Wettbewerb auf der Grundlage von Bildungszertifikaten kann als Ausdruck der Bedeutung von Bildung für zukünftig erreichbare berufliche Positionen, für das erzielbare Einkommen und ganz allgemein für zukünftige Lebenschancen angesehen werden (vgl. Solga 2003: 14ff.).

Trotz – oder gerade mittels⁶¹ – der Bildungsexpansion haben sich statushöhere Gruppen ihren privilegierten Zugang zu höherer Bildung bewahrt: „Bildungszertifikate basieren daher auf einem Vorteil des ungleichen Bildungszugangs“ (Solga 2003: 162).⁶² Mit dem Rückgriff auf das meritokratische Ideal des freien Leistungswettbewerbs als legitimatischer Formel sozialer Ungleichheit werden Bildungszertifikate, die in organisierten und institutionalisierten Bildungsprozessen erworben werden, als vertrauenswürdige Nachweise der individuellen Begabung, des Talents und der Bildungsanstrengung funktionalisiert. Unberücksichtigt bleibt dabei jedoch, dass „[d]ie Monopolisierung der Zugangschancen zu höheren sozialen Positionen und von Arbeitsmarktvorteilen, basierend auf sozialer Herkunft, durch eine Monopolisierung, basierend auf Leistung, eingetauscht [wird]“ (Solga 2003: 27).⁶³ Unter dem „Deckmantel“ des meritokratischen Paradigmas wird der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Statusposition aufrechterhalten, allerdings nicht mehr als eine direkte Vorteils-Vererbung über „Blut“, sondern als „Statusvererbung“ vermittelt über Bildungszugänge und deren Zertifikate.

Im Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit im Fokus stehenden nachschulischen Übergänge in die Hochschulausbildung verweist Windolf (1990: 103) in seinem internationalen Vergleich von Universitätsexpansionen und Strukturwandel zwischen 1870 und 1985 auf komplementäre Prozesse der Expansion und Differenzierung in der Bundesrepublik: „Wenn die Selektion in den Schulen abgeschafft wurde, dann wird sie auf einer höheren Stufe im Bildungssystem, z.B. in den Hochschulen, nachgeholt“.⁶⁴ Auch Blossfeld und

⁶⁰ Ein interessanter Erklärungsbeitrag zur Genese und Reproduktion sozialer Ungleichheit über den Mechanismus des „opportunity hoarding“, mit dem soziale Gruppen über kategoriale Grenzziehungen vom Zugang zu Privilegien ausgeschlossen werden, findet sich bei Tilly (1998). Solga (2003) hat Tillys Theorie kategorialer Grenzziehungen für die Erklärung der ungleichheitsgenerierenden bzw. -reproduzierenden Wirkung von Bildungszertifikaten angewendet.

⁶¹ Diese provokante These formulieren Blossfeld und Shavit (1993: 50) anhand der Ergebnisse ihrer internationalen Studie: „Die Bildungsexpansion scheint vielmehr die fortwährende Ungleichheit herkunftsbezogener Bildungschancen erst zu erlauben“.

⁶² Bereits Weber ([1922] 2006: 1089f.) hat vor mehr als 80 Jahren argumentiert: „Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkung des Angebots für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund. [...] So bedeutet jenes Streben [nach dem Erwerb von Bildungspatenten - C.K.] zugleich die Zurückdrängung der Begabung [...] zugunsten des Besitzes.“

⁶³ Eine detaillierte Beschreibung der „fünf Charakterzüge der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit in Bildungsgesellschaften“ kann nachgelesen werden bei Solga (2003: 23 ff.; 2005: 23 ff.). Birsl und Schley (2007) haben die bildungspolitischen Grundpositionen der Parteien und den diesen politischen Konzepten konstituierend zugrundeliegenden Definitionen des Leistungswettbewerbs unter meritokratischem Diktum einer kritischen Betrachtung unterzogen.

⁶⁴ Am Beispiel der institutionellen Ausdifferenzierung in Elite- und Massenuniversitäten in den USA illustriert Windolf (1990: 104ff.), dass diese mit der sozialen Differenzierung der Studierenden korrespondieren. Die Eliteanstalten würden ausschließlich von Kindern aus den oberen Sozialschichten besucht. Die soziale

Shavit (1993: 47) haben in ihrer internationalen empirischen Studie auf das Phänomen der „Flaschenhalse“ beim Hochschulübergang hingewiesen.

Die Expansion des Bildungssystems ging mit einer Entwertung der höheren Bildungsabschlüsse einher und die bislang erreichbaren attraktiven Berufspositionen für HochschulabsolventInnen, die gerade auf der Knappheit der Titel auf dem Arbeitsmarkt beruhten, waren nicht länger garantiert (vgl. Collins 1979: 191).⁶⁵ Auf diese Entwertungstendenzen wurde, so führt Windolf (1990: 103) aus, bspw. Mitte der 1970er Jahre mit neuen sozialen Schließungen an den Hochschulen reagiert. Über interne Differenzierungsmaßnahmen wurden die Hürden zur Erlangung von Hochschulzertifikaten angehoben.⁶⁶ Die internen Selektionen der Hochschulen sorgten dafür, dass wieder vornehmlich Studienberechtigte der privilegierten hohen Sozialschichten Zugang zur begehrten Hochschulausbildung erhielten (vgl. Windolf 1990: 143).⁶⁷ Zu den Schließungsmaßnahmen kann auch der Anfang der 1970er Jahre erfolgte Ausbau der Fachhochschulen gezählt werden. Dieser diente der interinstitutionellen Differenzierung der Hochschulausbildung und damit zusammenhängend auch der Hochschulzertifikate. Studienberechtigte der hohen Sozialschicht mündeten vornehmlich in „forschungsorientierte“ Universitäten mit dem Zugang zu prestigeträchtigen Berufen (z.B. Juristin/Jurist, Medizinerin/Mediziner) und Studienberechtigte aus niedrigen Sozialschichten in „anwendungsorientierte“ Fachhochschulen mit eingeschränktem Fächerspektrum und weniger gut verwertbaren Abschlüssen (vgl. Windolf 1990: 124).

Die benannten sozialen Schließungsmechanismen führten im Ergebnis dazu, dass sich die Bildungs-, die Berufs- und die Lebenschancen der höheren Sozialschichten wieder deutlich von denen der niedrigeren Schichten abheben (vgl. Vester 2005: 55). Die „Effizienz“ der Allokationsprozesse zeige sich darin, dass die „Studierneigung“ der Studienberechtigten der niedrigen Sozialschichten rückläufig sei, „[d]ie Bildungsexpansion wurde wieder selektiv“ (Vester 2005: 48). Blossfeld und Shavit (1993: 48) schlussfolgern in ihrer Studie, dass die Selektionsmechanismen des Bildungssystems nach wie vor Kinder aus höheren Sozialschichten privilegierten und „daß die herrschenden sozialen Klassen in mo-

Selektion vollziehe sich indirekt über eine Leistungsselektion. Dies führe dazu, dass die Bildungszertifikate des Elitesektors die Zertifikate des Massensektors entwerteten und den Kindern der oberen Sozialschichten bessere Arbeitsmarktchancen garantierten.

⁶⁵ Hier zeigt sich eine starke Ähnlichkeit zur Argumentation von Pierre Bourdieu (1984: 222), der darauf hinweist, dass im Zuge der Bildungsexpansion ein Verdrängungswettbewerb entstand, in dem die höheren Sozialschichten „zur Wahrung des relativen Seltenheitsgrades ihrer Abschlüsse und damit einhergehend zur Aufrechterhaltung ihrer Position innerhalb der Struktur der Klassen nun noch verstärkt im Bildungsbereich investieren mußten [...] mit der weiteren Konsequenz sowohl eines generellen und steten Anstiegs der Nachfrage nach Bildung als auch der Inflation der Bildungsprädikate.“ Auch Geißler (1992: 220f.) argumentiert mit dem „Paradox der Bildungsexpansion“, das sich in der gleichzeitigen Auf- und Entwertung von Bildungsabschlüssen zeige: „Die Bildungsexpansion hat also dazu geführt, daß höhere Bildungsabschlüsse immer mehr Voraussetzung, aber immer weniger Garantie für einen höheren Sozialstatus geworden sind.“

⁶⁶ Hierzu zählen die Vergabe von bundesweit zulassungsbeschränkten Studienplätzen über die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) und die Festlegung eines Numerus Clausus für bestimmte Fächer.

⁶⁷ Aber auch die Reduzierung der staatlichen Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (nachfolgend BAföG) auf ein hälftig zurückzuzahlendes Darlehen und der Ausbau des Lehrstellenangebots für die duale Berufsausbildung sorgten für eine zunehmende „Kanalisation“ der SchulabgängerInnen der niedrigen Sozialschicht in die nicht-akademische Ausbildung. Mit der Expansion der beruflichen Bildung wurden SchulabgängerInnen aus niedrigen Sozialschichten in das Bildungssystem integriert, ohne dass ihnen der Zugang zur akademischen Bildung geöffnet wurde. Die „Umlenkung“ in die mittlere Bildung sicherte die Exklusivität des Hochschulabschlusses für Kinder aus statushöheren Familien (vgl. Windolf 1990: 142; vgl. Blossfeld/Shavit 1993: 47).

deren Gesellschaften permanent dafür Sorge tragen, daß sich das Bildungssystem nicht so verändert, daß der Vorteil ihrer Kinder im Bildungsprozeß zunichte gemacht wird.“⁶⁸

Im Rahmen dieser Arbeit steht im Hinblick auf die Umsetzung der Bologna-Ziele unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Dimension die Frage im Fokus, ob sich Tendenzen zeigen, dass sich mit der Einführung der gestuften Studienstruktur die Hochschulen „sozial öffnen“ und vor allem Studienberechtigte aus niedrigen Sozialschichten für ein Studium motiviert werden können.

In diesem Zusammenhang wird folgende **Hypothese** formuliert:

Unter Berücksichtigung der These des Kredentialismus ist anzunehmen, dass der im Rahmen des Bologna-Prozesses von politischer Seite intendierten Erhöhung der Studierendquote unter Berücksichtigung der „sozialen Öffnung“ der Hochschulen auf Seiten dieser Bildungsinstitutionen mit subtilen neuen bzw. verstärkten Selektionsmechanismen der Sicherung von Macht und Privilegien entgegengewirkt wird, um die Statusreproduktion der privilegierten Sozialschichten über einen Hochschulabschluss (weiterhin) gewährleisten zu können.

4. Methode

4.1 Datengrundlage

Die im Rahmen der *Befragungen der Studienberechtigten zur Studien-, Berufsausbildungs- und Berufswahl* des HIS erhobenen Daten aus den Jahren 2002, 2004 und 2005 bilden die Grundlage zur empirischen Überprüfung der im vorherigen Kapitel benannten Hypothesen. Die Ergebnisse der Studienberechtigtenbefragungen der genannten Jahrgänge, die Bestandteil der Untersuchungsreihe über die nachschulischen Werdegänge von SchulabgängerInnen mit Hochschulreife sind, wurden in verschiedenen Publikationen des HIS veröffentlicht.⁶⁹ Für die Beantwortung der expliziten Fragestellungen dieser Arbeit war es erforderlich, neue sekundäranalytische Berechnungen durchzuführen.⁷⁰

Stichprobe

In den Studienberechtigtenbefragungen wird jeweils eine nach Geschlechtszugehörigkeit und Art der Hochschulreife repräsentative Stichprobe von SchulabgängerInnen befragt, die im Schuljahr 2001/2002, 2003/2004 und 2004/2005 an allgemein- oder berufsbildenden Schulen die Berechtigung zum Studium erworben haben. Im Rahmen dieser Arbeit gehören auch SchulabgängerInnen, die mit dem Verlassen der Schule nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erlangt haben, der Gesamtpopulation der Studienberechtigten eines Jahrgangs an. Dieses Vorgehen weicht von dem des HIS ab, das diese Teilpopulation von SchulabgängerInnen in seinen Analysen nicht berücksichtigt (vgl. Heine et al. 2004: 2f. und auch 2006a: 10f.). Die ländertypische Repräsentativität kann in der Befragung aus dem Jahr 2005 aufgrund der zu geringen Fallzahl nicht mehr gewährleistet werden. Der

⁶⁸ Ein sehr interessanter Aspekt zeigt sich in dem Artikel von Vester (2005) zur „ständischen Schließung im Bildungswesen“. Er weist auf die Rolle der „neuen Bildungselite“ als auf der einen Seite der Gewinnerin der Bildungsexpansion aber auf der anderen Seite inzwischen vehementen Verteidigerin einer sozial selektiven Bildungsbeteiligung hin.

⁶⁹ Siehe hierzu Heine et al. (2004; 2006a; 2006b) sowie Heine/Willich (2006).

⁷⁰ In diesem Zusammenhang gilt der besondere Dank der Verfasserin Dr. Christoph Heine von HIS, der mir ermöglichte, dass ich auf der Basis der HIS-Datensätze meine eigenen Berechnungen für diese Arbeit durchführen konnte. Des Weiteren danke ich Markus Lörz von HIS, der mir alle Fragen beantwortet hat, die sich in der für mich erstmaligen praktischen Anwendung des Analyseprogramms „Stata“ ergaben.

absolute Rücklauf lag im Jahr 2002 bei 12.328, im Jahr 2004 bei 7.837 und im Jahr 2005 bei 2.709 verwendbar bearbeiteten Fragebogen.

Definition der Untersuchungsjahrgänge

Tab. 4.1 ist zu entnehmen, dass im Wintersemester 2002/2003, dem frühestmöglichen Studienbeginn der Befragten aus dem Jahr 2002, an deutschen Hochschulen 633 Bachelor-Studiengänge und 439 Masterstudiengänge angeboten wurden.⁷¹ Im Wintersemester 2004/2005 erhöhte sich bei einem Gesamtstudienangebot von 11.097 Studiengängen das Angebot auf 1.253 Bachelor- und 1.308 Masterstudiengänge. Ein weiterer Anstieg war zum Wintersemester 2005/2006 mit 2.138 Bachelor- und 1.659 Masterstudiengängen bei einem Gesamtangebot von 11.186 Studiengängen zu verzeichnen.

Tabelle 4.1: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen im Zeitverlauf

Semester	Studiengänge insgesamt	davon: Bachelor	Master	% von Insgesamt
WiSe 2002/03	k.A.	633	439	k.A.
WiSe 2004/05	11.097	1.253	1.308	23,1
WiSe 2005/06	11.186	2.138	1.659	33,9

Quelle: HRK (2007b:7); Stand zum Stichtag 1.3.2007

Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Analysen wird auf der Grundlage der von der Hochschulrektorenkonferenz (nachfolgend HRK) veröffentlichten statistischen Daten festgelegt, dass die im Jahr 2002 befragten Studienberechtigten eine Gruppe von SchulabgängerInnen abbilden, denen bei ihren Ausbildungsentscheidungen noch keine realen Wahlmöglichkeiten zwischen den herkömmlichen und den neuen Studiengängen offen stehen. Kontrastierend zu dieser Gruppe von Studienberechtigten „vor der Studienreform“ im Jahr 2002 werden in der vorliegenden Arbeit Studienberechtigte im Jahr 2004 und im Jahr 2005 jeweils als eine Gruppe „nach der Studienreform“ betrachtet. Das bedeutet, dass ihnen beim Übergang in das Studium realiter die Wahl zwischen herkömmlichen und neuen Studiengängen offen steht.⁷²

⁷¹ Die Zahl für das Gesamtstudienangebot ist derzeit nicht erhältlich. Dies hat eine telefonische Nachfrage der Verfasserin dieser Arbeit bei der Hochschulrektorenkonferenz ergeben.

⁷² Der Rückgriff auf die Zahl der angebotenen Studiengänge ohne Berücksichtigung der jeweiligen Studienkapazitäten bietet leider nur einen unbefriedigenden Hinweis auf den Stand des Strukturwandels an den deutschen Hochschulen. Wegen des Fehlens weiterer Daten muss dieses Vorgehen hier jedoch genügen.

4.2 Operationalisierungen

Nachfolgend werden die theoretischen Begriffe und zentralen Indikatoren in abhängige und unabhängige Variablen operationalisiert.⁷³

Abhängige Variablen

Art der angestrebten beruflichen Qualifizierung

Aus insgesamt neunundzwanzig Antwortmöglichkeiten wurden drei Variablen gebildet: Die Gruppe „Studium“ (Studienberechtigte, die nach Schulabgang ein Studium aufgenommen haben bzw. dies sicher planen), die Gruppe „berufliche Ausbildung“ (Studienberechtigte, die eine berufliche Ausbildung begonnen haben bzw. diese sicher planen) sowie eine Gruppe „andere Tätigkeiten“ für alle Studienberechtigten, die sich zum Interviewzeitpunkt bezüglich ihres nachschulischen Werdegangs noch unsicher sind oder keine weiteren Qualifizierungswünsche äußern.⁷⁴

Ein **Studium** umfasst den Besuch von Universitäten und Fachhochschulen.⁷⁵ Der Anteil der Studienberechtigten, der sich zum Befragungszeitpunkt (hier: ein halbes Jahr nach Schulabgang) bereits an einer Hochschule immatrikuliert hat bzw. die Aufnahme eines Studiums für die Folgezeit sicher plant, wird mit der **Brutto-Studierquote** ausgewiesen.

Zur **beruflichen Ausbildung** gehören die betriebliche Ausbildung im dualen System, die Beamtenausbildung (auch an Verwaltungsfachhochschulen), schulische Ausbildungen an Fachakademien, Berufsfachschulen oder Schulen des Gesundheitswesens sowie der Besuch von Berufsakademien. Der Anteil Studienberechtigter eines Jahrgangs, der zum Befragungszeitpunkt eine berufliche Ausbildung aufgenommen hat bzw. in der Folgezeit eine Berufsausbildung sicher beginnen will, wird mit der **Brutto-Berufsausbildungsquote** ausgewiesen. In diese Quote werden solche Berufsausbildungen nicht einbezogen, die bereits vor oder mit dem Erwerb der Hochschulreife absolviert worden sind.

Bei der Interpretation der im Rahmen dieser Arbeit berechneten Studier- und Ausbildungsquoten ist zu berücksichtigen, dass diese (wenn auch nur geringfügig) von den Quoten abweichen, die vom HIS für die relevanten Untersuchungsjahrgänge veröffentlicht wurden. Die Abweichungen erklären sich – wie in Kap. 4.1 bereits ausgeführt – dadurch, dass im Rahmen dieser Arbeit auch Studienberechtigte, die zum Befragungszeitpunkt nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife absolviert haben, der Gesamtpopulation zugeordnet und als „Studienberechtigte mit Fachhochschulreife“ in die Analysen der nachschulischen Ausbildungswege einbezogen werden.⁷⁶

⁷³ Eine Schwierigkeit bei der Operationalisierung ergibt sich insofern, dass die zugrunde liegenden Fragebögen der Studienberechtigtenbefragungen des HIS in den relevanten drei Untersuchungsjahren – wenn auch nicht grundlegend – so doch inhaltlich verändert wurden. Der Rückgriff auf Fragen, die in allen drei Untersuchungsjahren im gleichen Wortlaut gestellt wurden, war deshalb teilweise nicht möglich. Die Fragebögen der Studienberechtigtenbefragungen der Jahre 2004 und 2005 sind im Internet abrufbar: http://www.his.de/pdf/pub_Kia/kia200605.pdf und http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200606.pdf (Zugriff: Oktober 2007). Der Fragebogen für das Jahr 2002 ist nicht im Internet veröffentlicht, ist aber auf Anfrage erhältlich.

⁷⁴ Zur Gruppe „andere Tätigkeiten“ zählen bspw. Studienberechtigte, die zum Befragungszeitpunkt den Wehr- oder Zivildienst, ein freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr ableisten, die einer Berufstätigkeit nachgehen oder die angeben, derzeit Urlaub zu machen.

⁷⁵ Zu den Universitäten werden in Anlehnung an die Definition des HIS im Rahmen dieser Arbeit auch Technische, Pädagogische, Theologische, Kunst- und Musikhochschulen, Gesamthochschulen sowie ausländische Hochschulen gezählt, nicht aber Hochschulen der Bundeswehr. Der Besuch von Verwaltungsfachhochschulen und Berufsakademien wird demgegenüber dem Bereich der Berufsausbildung zugeordnet.

⁷⁶ Dieses Vorgehen kann sicherlich kritisiert werden, denn diesen SchulabgängerInnen stehen im Anschluss an den bisherigen Schulbesuch nicht in dem Maße die Wahlmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Aus-

Hochschultypwahl und Art des angestrebten Hochschulabschlusses

Die Art des gewählten bzw. angestrebten Hochschultyps sowie des gewählten bzw. angestrebten Hochschulexamens wurden wie folgt differenziert: Zu den „traditionellen Universitäts-Abschlüssen“ zählen das Diplom, der Magister-Abschluss, der kirchliche und der künstlerische Abschluss sowie das Staatsexamen für das Lehramt. Die weiteren Staatsexamensstudiengänge (medizinische Studiengänge und Studiengänge der Rechtswissenschaft) wurden in der Gruppe „Staatsexamen (ohne Lehramt)“ gebündelt (siehe hierzu auch Kap. 2.1). Des Weiteren wurden die Gruppen „Fachhochschul-Diplom“, „Universitäts-Bachelor“ und „Fachhochschul-Bachelor“ gebildet.⁷⁷

Unabhängige Variablen

Art der Hochschulreife

Die Art der erworbenen Hochschulreife wurde differenziert in „Allgemeine Hochschulreife“ (einschließlich fachgebundene Hochschulreife) und „Fachhochschulreife“ (einschließlich fach- oder landesgebundene Fachhochschulreife). Die „Allgemeine Hochschulreife“ bildet die Referenzkategorie.

Abiturnote

Die Abiturnote wurde für die deskriptive Betrachtung der „besseren“ und „schlechteren“ Studienberechtigten zu den dichotomen Variablen „Note 1,0 bis 2,4“ und „Note ab 2,5“ zusammengefasst. Im Rahmen der logistischen Regressionsmodelle wurde die Abiturnote als zentrierte metrische Variable berücksichtigt.

Strukturmerkmale der sozialen Herkunft

a) Sozialschichtzugehörigkeit

In der empirischen Bildungsforschung wird die berufliche Stellung oftmals als Statusindikator verwendet (vgl. Isserstedt et al. 2004: 95). Auch im Rahmen dieser Arbeit erfolgt die Erfassung der Sozialschichtzugehörigkeit auf der Grundlage der beruflichen Stellung der Eltern. Dazu wurden die Berufsgruppen zur besseren Illustration der sozialschichttypischen Bildungsungleichheiten in vier soziale Herkunftsgruppen zusammengefasst (siehe Tab. 4.2). Die jeweils höhere berufliche Stellung innerhalb des Elternpaares (bzw. die berufliche Stellung des alleinerziehenden Elternteils) wird als Merkmal der Herkunftsfamilie insgesamt verwendet⁷⁸:

bildungswegen offen wie allen anderen Studienberechtigten. In diesem Zusammenhang sei auf einen interessanten Aspekt für zukünftige Forschungen hingewiesen: Der Anteil der SchulabgängerInnen mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife hat sich in der Gesamtpopulation von je 4% in den Jahren 2002 und 2004 auf 1% im Jahr 2005 deutlich reduziert.

⁷⁷ Eine über die deskriptive Betrachtung von sozialschichttypischen Wahlentscheidungen zwischen den beiden Hochschularten bzw. den verschiedenen Studienabschlüssen hinausgehende Analyse konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen, da die Datenbasis, die das HIS für die Analysen der vorliegenden Arbeit zur Verfügung gestellt hat, keine Angaben über die Studienfachwahl der Studienberechtigten enthalten und auf Bundeslandebene im Jahr 2005 nicht repräsentativ sind. Dies führt im Ergebnis dazu, dass die von den befragten Studienberechtigten gewählten Studiengänge nicht im Vergleich zwischen den traditionellen Hochschulabschlüssen und den neuen Bachelor-Abschlüssen untersucht werden können. Es ist jedoch möglich, auf einer deskriptiven Ebene die von den Studienberechtigten in den Jahren 2004 und 2005 eingeschätzten Vor- und Nachteile der Bachelor-Studiengänge zu betrachten.

⁷⁸ Mit der Auswahl des Elternteils mit der höchsten beruflichen Stellung (sowie im Folgenden auch der Auswahl des Elternteils mit dem höchsten beruflichen Bildungsabschluss) kann der Kritik entgegengewirkt werden, dass die in der amtlichen Statistik geläufige Fokussierung auf die (zumeist männliche) Familienbezugs-

Tabelle 4.2: Soziale Herkunftsgruppen (Grundlage: Berufsgruppen aus HIS-Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004 und 2005)

soziale Herkunftsgruppe	Zugehörige Berufsgruppen aus HIS-Fragebogen
Profession / hochqualifiziert „hoch“	Freie Berufe, selbstständige AkademikerInnen, Angestellte in gehobenen Positionen, leitende Angestellte, BeamtInnen im Höheren Dienst
qualifiziert / mittel „mittel“	Qualifizierte Angestellte, BeamtInnen im Gehobenen Dienst, MeisterInnen
einfach / ausführend ⁷⁹ „niedrig“	Ausführende Angestellte, BeamtInnen im Einfachen/Mittleren Dienst, FacharbeiterInnen, unselbstständige HandwerkerInnen, ungelernete ArbeiterInnen, angelernte ArbeiterInnen
Selbstständige Unternehmer-Innen /LandwirtInnen	Selbstständige EinzelhändlerInnen mit kleinem oder großem Geschäft, Selbstständige mit kleiner oder größerer Landwirtschaft, BesitzerInnen großer Betriebe

Auch im Rahmen der Sozialerhebungen des Studentenwerks wird mit dem Konstrukt „soziale Herkunftsgruppen“⁸⁰ gearbeitet. Allerdings werden dort die Kategorien des Merkmals „Stellung im Beruf“ nur zu einer einzigen Hierarchie zusammengefasst und der höchste Ausbildungsabschluss (Hochschulabschluss) der Eltern wird als Korrekturfaktor berücksichtigt (vgl. Isserstedt et al. 2007: 492f.).

Um im Rahmen dieser Arbeit zu gewährleisten, dass der unabhängige signifikante Einfluss eines akademischen Bildungsniveaus der Eltern auf den Hochschulzugang der Studienberechtigten nicht hinter der beruflichen Stellung – operationalisiert durch die sozialen Herkunftsgruppen – verborgen bleibt, wurden die gebildeten sozialen Herkunftsgruppen nicht zusätzlich mit dem höchsten beruflichen Bildungsabschluss der Eltern binnendifferenziert, sondern das elterliche (akademische bzw. nicht-akademische) Bildungsniveau wurde in den Analysen separat berücksichtigt.⁸¹

Bedingt durch die geringe Repräsentanz der Gruppe der „Selbstständigen“ innerhalb der Stichprobe (9% in allen drei Untersuchungsjahren und in beiden „Bildungsgruppen“), vor allem aber auch im Hinblick auf die schwierige Interpretationsmöglichkeit, ob innerhalb dieser Herkunftsfamilien von einer Reproduktion des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1984) ausgegangen werden kann oder „nur“ die Reproduktion vornehmlich ökonomischen Kapitals eine Rolle spielt, blieb diese Herkunftsgruppe in allen empirischen Analysen im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigt. In den empirischen Analysen wurden demzufolge die

person die steigende Bildungs- und Erwerbsbeteiligung der Frauen (genauer gesagt: der Mütter der Studienberechtigten) ausblende. Ebenso kann die Kritik aber auch anhand der Untersuchungsergebnisse von Blossfeld und Timm (1997) relativiert werden. Die Autoren stellen dar, dass sich der Anteil bildungshomogamer Ehen im Zeitverlauf kontinuierlich erhöht hat (vgl. Blossfeld/Timm 1997: 445f.).

⁷⁹ Bedingt durch die geringe Fallzahl weicht die Gruppierung in der Herkunftsgruppe „niedrig“ von der üblichen Trennung der sozialversicherungsrechtlichen Kategorien (Arbeiter, Angestellte, Beamte) ab. Die ausführenden Angestellten und einfachen/mittleren BeamtInnen werden in einer Gruppe mit ArbeiterInnen zusammengefasst.

⁸⁰ In dem statistischen Konstrukt „soziale Herkunftsgruppe“ werden mehrere Herkunfts-Variablen aggregiert. Eine Beschreibung der Konstruktion der sozialen Herkunftsgruppen „hoch“, „gehoben“, „mittel“ und „niedrig“ kann nachgelesen werden bei Isserstedt et al. (2004: 471ff.).

⁸¹ Bereits Anfang der 1990er Jahre hat Köhler anhand seiner empirischen Untersuchungen aufgezeigt, dass die Unterschiede innerhalb der Berufsgruppen zum Teil stärker ausgeprägt sind als zwischen den Berufsgruppen und schlug aus diesem Grund eine weitere Differenzierung der Kategorie „berufliche Stellung des Familienvorstands“ mit Hilfe des Bildungsabschlusses der Eltern vor (vgl. Köhler 1992: 122f.). Anhand multinominaler logistischer Regressionen hat Schimpl-Neimanns (2000) nachgewiesen, dass der Abbau von Bildungsungleichheiten im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte hinsichtlich der beruflichen Stellung des Familienvorstands sehr viel stärker vollzogen wurde als hinsichtlich des Bildungsniveaus des Elternhauses (vgl. Schimpl-Neimanns 2000: 663f.).

Gruppen „hoch“, „mittel“ und „niedrig“ betrachtet. Dabei dient die Herkunftsgruppe „hoch“ als Referenzkategorie.

b) Bildungsherkunft der Eltern

Mit einer getrennten Berücksichtigung des Indikators „höchster beruflicher Bildungsabschluss der Eltern“ kann untersucht werden, wie das (institutionalisierte) kulturelle Kapital der Eltern den Bildungsweg der Kinder mitbestimmt (vgl. Köhler 1992: 123). Der höchste berufliche Bildungsabschluss der Eltern⁸² wurde in die dichotomen Variablen „akademisch“ und „nicht-akademisch“ differenziert. In der Kategorie „akademisch“ wurden Universitäts- und Fachhochschulabschlüsse zusammengefasst. Diese Kategorie dient als Referenzkategorie.

c) Ethnische Zugehörigkeit

Neben der sozialen Relevanz der beruflichen Stellung und des höchsten beruflichen Bildungsabschlusses der Eltern als familiäre Strukturmerkmale für die Beteiligungschancen beim Übergang in die nachschulische Ausbildung spielt auch die Zugehörigkeit der Studienberechtigten zu einer ethnischen Minderheit⁸³ eine signifikante Rolle für die Bildungschancen (vgl. Tilly 1998). Diese wichtige Sozialstrukturkategorie kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine gesonderte analytische Berücksichtigung erfahren, da das HIS im Untersuchungszeitraum keine vergleichbaren Daten zur ethnischen Zugehörigkeit erhoben hat.

Indikatoren der Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999):

Für die Operationalisierung des Modells der Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999) wird auch auf die Vorarbeiten von Becker (2000b) und Maaz (2006) zurückgegriffen. Der Fragebogen des HIS, der den Operationalisierungen im Rahmen dieser Arbeit zugrunde liegt, stellt allerdings nicht gänzlich identische Fragen zur Verfügung. Insofern erfolgen bei einigen Modellvariablen abweichende Operationalisierungen. Auf die jeweiligen Abweichungen wird an gegebener Stelle genauer eingegangen.

Bildungsnutzen (U)

Der Bildungsnutzen (U) bemisst sich daran, wie günstig die Berufsaussichten für HochschulabsolventInnen von den befragten Studienberechtigten eingeschätzt werden. Die Frage lautet: „*Wie schätzen Sie allgemein die Berufsaussichten für Absolventen eines Studiums ein?*“. Die Beantwortung erfolgte in einer fünfstufigen Skala (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht). In die Analysen geht die Einschätzung des Bildungsnutzens in rekodierter Form ein. Daher steht ein niedriger Wert für eine sehr schlechte Einschätzung und ein hoher Wert steht für eine sehr gute Einschätzung der Berufsaussichten für AbsolventInnen eines Studiums.

⁸² Auch hier wurde für den Vater und für die Mutter der höchste berufliche Bildungsabschluss getrennt ermittelt. Der jeweils höhere berufliche Bildungsabschluss wird als Merkmal der Herkunftsfamilie insgesamt verwendet.

⁸³ Die Verwendung des Begriffs „ethnische Minderheit“ erfolgt in Abgrenzung zur Unterscheidung auf der Grundlage der Staatsangehörigkeit oder nach Kriterien von Migration und dem in vielen Publikationen verwendeten Begriff „Personen mit Migrationshintergrund“. Ohne hierauf näher eingehen zu können, soll der Begriff „ethnische Minderheit“ verdeutlichen, dass es sich dabei um sozial konstruierte „Ethnitäten“ handelt, denen von außen durch die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft (diskriminierende) Merkmale zugeschrieben werden können (siehe hierzu detailliert Solga 2003: 354 ff.). In der aktuellen Sozialerhebung des Studentenwerks wurden die StudienanfängerInnen erstmals nach ihrem „Migrationsstatus“ unterschieden (vgl. Isserstedt et al. 2007: 8).

Höhe des Statusverlusts (-SV)

Das Motiv des intergenerationalen Statuserhalts wird als Höhe des Statusverlusts (-SV) definiert. Das Motiv des Statuserhalts drückt das Bemühen aus, wenn keine Verbesserung des elterlichen Status durch Statusaufstieg realisiert werden kann, dann „wenigstens“ eine Verschlechterung des elterlichen Sozialstatus zu vermeiden. Das Motiv wird mit der Einschätzung der allgemeinen Berufsaussichten für AbsolventInnen einer beruflichen Ausbildung ohne Studium operationalisiert. Die Frage lautet: „*Wie schätzen Sie allgemein die Berufsaussichten für Absolventen eines beruflichen Ausbildungsweges ohne Studium ein?*“. Die Beantwortung erfolgte in einer fünfstufigen Skala (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht). Ein niedriger Wert steht für eine sehr gute Einschätzung der Berufsaussichten von AbsolventInnen eines beruflichen Ausbildungsweges ohne Studium und ein hoher Wert steht für eine sehr schlechte Einschätzung. Das bedeutet, je höher der Wert ist, desto ausgeprägter ist das Motiv des intergenerationalen Statuserhalts bzw. desto stärker ist die Einschätzung eines drohenden Statusverlusts.

Wahrscheinlichkeit für einen Statusverlust (c)

Die Wahrscheinlichkeit für einen Statusverlust (c) ergibt sich aus der Tatsache, dass die Beibehaltung des von den Eltern erreichten sozialen Status nicht mit suboptimalen Bildungsentscheidungen gewährleistet werden kann. Für Studienberechtigte, die aus einem akademischen Elternhaus kommen, kann daher angenommen werden, dass der Verzicht auf ein Studium die Wahrscheinlichkeit für einen Statusverlust generiert. Im Rahmen dieser Arbeit weicht die Operationalisierung des Indikators (c) von den Operationalisierungen von Becker (2000b: 267) wie auch von Maaz (2006: 118) ab. Beide Autoren haben die Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts über die subjektive Einschätzung der befragten Studienberechtigten operationalisiert, ob das Absolvieren eines beruflichen Ausbildungsgangs in Verbindung mit einer beruflichen Weiterbildung zu den gleichen Berufsaussichten führe wie eine Hochschulausbildung.

Im Rahmen dieser Arbeit wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts weniger aufschlussreich über die subjektive Einschätzung der Studienberechtigten als vielmehr über das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein eines Hochschulabschlusses in der Herkunftsfamilie operationalisiert werden kann.

Insofern haben Studienberechtigte, die aus einem akademischen Elternhaus kommen und kein Studium aufnehmen, sehr wahrscheinlich einen Statusverlust zu erwarten, wohingegen Studienberechtigte aus einem nicht-akademischen Elternhaus dieser „Statusverlust-Gefahr“ nicht ausgesetzt sind. Mit der dichotomen Variablen des höchsten beruflichen Bildungsabschlusses (1 = akademische Herkunftsfamilie und damit sehr wahrscheinlicher Statusverlust bei Studienverzicht und 0 = nicht-akademische Herkunftsfamilie und unwahrscheinlicher Statusverlust bei Studienverzicht) wurde diese Operationalisierung durchgeführt.

In dem Modell der Wert-Erwartungstheorie stellt sich der Interaktionseffekt des Terms „cSV“ dann so dar, dass der Wert für die Höhe des Statusverlusts (SV) von Studienberechtigten aus akademischen Elternhäusern mit dem Wert „1“ multipliziert wird, wohingegen bei Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe das Motiv des Statuserhalts in der Summe „0“ ergibt.⁸⁴

⁸⁴ Dieses Vorgehen korrespondiert mit den Annahmen Essers (1999: 270), wonach statusniedrige Schichten für den Fall, dass sie sich für eine Berufsausbildung entscheiden, keinen Statusverlust befürchten müssen und deshalb „cSV“ mit null angesetzt werden könne (siehe Kapitel 3.2).

Kostenkomponente (C)

Die Kostenkomponente (C) symbolisiert den Wert der direkten und indirekten Kosten einer Bildungsentscheidung. Die Kostenbelastung ist für alle Sozialschichten faktisch gleich, jedoch unterscheidet sich die relative Kostenbelastung zwischen den Sozialschichten bedingt durch die unterschiedliche ökonomische Ressourcenausstattung.

Becker (2000b: 267) und Maaz (2006: 118) haben in ihren Analysen die Kostenkomponente nicht direkt operationalisieren können und diese indirekt in Anlehnung an die Theorie der sozialen Distanzen kontrolliert. Ausgangspunkt des Vorgehens ist die Annahme, dass bedingt durch ein niedriges Bildungsniveau der Eltern die Studienberechtigten bis zum Hochschulzugang sehr viel mehr Bildungshürden überwinden müssen und für sie damit die sozialen Distanzen für relative Statusgewinne umso größer sind. Die zu überwindenden Distanzen werden synonym mit zu erwartenden Kosten angesehen. Operationalisiert wird die Determinante, ob wenigstens ein Elternteil über die allgemeine Hochschulreife oder einen Hochschulabschluss verfügt. Maaz (2006: 218) räumt jedoch ein, dass dieses Vorgehen nicht optimal sei, weil das Bildungsniveau die Kosteneinschätzung beeinflusse.

Im Rahmen dieser Arbeit wird dieser Operationalisierung nicht gefolgt. Auf der Grundlage des Fragebogens von HIS ist im Hinblick auf die direkte Kostenbelastung zwar ebenfalls keine adäquate Operationalisierung möglich.⁸⁵ Hingegen ist es aber möglich, die indirekte Kostenbelastung als Kompensierung längerer Bildungsinvestitionen zu operationalisieren, und zwar über die Nennung des Motivs, dass eine kurze Ausbildungsdauer für den gewählten Ausbildungsweg von Bedeutung war: *„Welche Bedeutung haben die folgenden Gründe und Motive für den von Ihnen gewählten nachschulischen Werdegang: kurze Ausbildungsdauer?“*. Die Beantwortung erfolgte in einer sechsstufigen Skala (1 = sehr bedeutend bis 6 = bedeutungslos). In die Analysen geht die Kostenkomponente in rekodierter Form und zur besseren Vergleichbarkeit mit den anderen Indikatoren im Rahmen des Handlungsmodells reduziert auf eine fünfstufige Skala ein. Daher steht ein niedriger Wert für die Aussage, dass die Dauer der Ausbildung bei der Ausbildungswahl bedeutungslos ist und ein hoher Wert steht für die Aussage, dass die Dauer der Ausbildung sehr bedeutend ist. Daraus folgt, dass je höher der Wert ist, desto ausgeprägter ist die Kostenbelastung bedingt durch die Dauer der Ausbildung.⁸⁶

⁸⁵ Eine Bewertung der Relevanz der finanziellen Kostenbelastung wird lediglich von denjenigen Studienberechtigten erfragt, die sich gegen eine Studienaufnahme entschieden haben und u. a. als Verzichtgrund „Finanzierungsschwierigkeiten“ nennen können. Weil diese Antwortoption aber nicht von allen befragten Studienberechtigten erhoben wird, kann sie nicht für das Erklärungsmodell von Esser (1999) operationalisiert werden.

⁸⁶ In den Befragungen der Jahre 2004 und 2005 wurden die Studienberechtigten gebeten, eine Einschätzung zur (möglichen) Einführung von Studiengebühren vorzunehmen. Mit seinem Urteil vom 26.01.2005 hat das Bundesverfassungsgericht das Verbot allgemeiner Studiengebühren für das Erststudium aufgehoben und die Entscheidung über die Einführung von Studiengebühren den Bundesländern übertragen (Der Wortlaut des Urteils ist nachzulesen unter http://www.bverfg.de/entscheidungen/fs20050126_2bvf000103.html (Zugriff: Oktober 2007)). Die Planungen sind in den Bundesländern unterschiedlich weit vorangeschritten (vgl. Ebcinoglu 2006). Insofern bezieht sich die Einschränkung auf „mögliche“ Studiengebühren im Fragebogen des Jahres 2004 auf das damals noch ausstehende Urteil des Gerichts und im Jahr 2005 auf die unterschiedlichen Beschlusslagen in den Bundesländern. Für den aktuellen Stand der Einführung von Studiengebühren in den Bundesländern siehe http://www.studentenwerke.de/pdf/Uebersicht_Studien-gebuehren.pdf (Zugriff: Oktober 2007). Um trotz der fehlenden Repräsentativität auf Bundeslandebene einen Eindruck hinsichtlich des Einflusses der (möglichen) Einführung von Studiengebühren auf die Bildungsentscheidungen zu erhalten, wurden im Rahmen dieser Arbeit zwei Ländergruppen gebildet. Zum einen die Gruppe der „Bundesländer mit Beschlusslage“ und zum anderen eine Gruppe der „Bundesländer ohne Beschlusslage“. Auf der Grundlage der Frage *„In welchem Bundesland liegt Ihre Hochschule/Ihr Ausbildungsort/Ihr Arbeitsplatz bzw. Aufenthaltsort im Dezember (2004/2005)?“* wurden die Studienberechtigten den beiden Gruppen zugeordnet. Die unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten der Untersuchungsjahre 2004 und 2005 wurden zur besseren

Erfolgswahrscheinlichkeit (p)

Die Erfolgswahrscheinlichkeit (p) symbolisiert die subjektive Einschätzung, wie wahrscheinlich es ist, dass ein begonnenes Studium erfolgreich abgeschlossen werden wird. Becker (2000b: 267) und auch Maaz (2006: 118) haben in ihren Untersuchungen die Erfolgswahrscheinlichkeit über die Selbsteinschätzung der Befragten hinsichtlich ihres schulischen Leistungsstands operationalisiert. In den Fragebogen des HIS findet sich nur für das Jahr 2002 eine Frage nach der subjektiven Einschätzung von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen. Für die Analysen im Rahmen dieser Arbeit musste deshalb eine alternative Operationalisierungsmöglichkeit gefunden werden. Um den Einfluss von primären (leistungsbezogenen) Herkunftseffekten aufzeigen zu können, wurde auf die bereits erwähnte Angabe des Zensuredurchschnitts des Abschlusszeugnisses zurückgegriffen.

Der Einfluss der sekundären Herkunftseffekte wurde über die Frage „Welche Bedeutung haben die folgenden Gründe und Motive für den von Ihnen gewählten nachschulischen Werdegang: gute Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit?“ operationalisiert. Die Beantwortung erfolgte in einer sechsstufigen Skala (1 = sehr bedeutend bis 6 = bedeutungslos). In die Analysen geht die Erfolgswahrscheinlichkeit in rekodierter Form und zur besseren Vergleichbarkeit mit den anderen Indikatoren des Handlungsmodells reduziert auf eine fünfstufige Skala ein. Daher steht ein niedriger Wert für die Aussage, dass die gute Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit bei der Ausbildungswahl bedeutungslos ist und ein hoher Wert steht für die Aussage, dass die gute Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit sehr bedeutend ist. Je höher der Wert ist, desto ausgeprägter ist die subjektive Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit.

4.3 Statistische Verfahren

In der vorliegenden Arbeit finden verschiedene statistische Verfahren Anwendung. Für die Vorhersage des Hochschulübergangs, der in dichotomer Form operationalisiert wurde, wird das statistische Analyseverfahren der binären logistischen Regressionsanalyse verwendet. Mit diesem Verfahren lassen sich die Chancenverhältnisse für die Aufnahme eines Studiums für bestimmte Gruppen bei Kontrolle der übrigen Variablen bestimmen. Eine Besonderheit ergibt sich dabei bezüglich der Interpretation der Regressionskoeffizienten. Im Gegensatz zur linearen Regression sind die vorhergesagten Werte keine Mittelwerte der abhängigen Variablen, sondern logarithmierte Chancen, dass ein Studium aufgenommen wird. Zwar können sie analog zur linearen Regressionsanalyse gedeutet werden, jedoch sind die Beteiligungschancen sehr viel anschaulicher über *odds ratio* interpretierbar. Für den Vergleich der Chancen zwischen den Gruppen werden im Rahmen dieser Arbeit die *odds ratio* als Maß berechnet. Die *odds ratio* können Werte zwischen 0 und unendlich annehmen. Eine *odds ratio* von 1 zeigt an, dass es zwischen den Gruppen, die miteinander verglichen werden, keinen Unterschied in den Chancen zur Aufnahme eines Studiums gibt. Ist die *odds ratio* hingegen größer 1, so sind die Chancen der ersten Gruppe größer. Sind sie kleiner 1, dann sind die Beteiligungschancen kleiner als die der zweiten Gruppe.

Da das Verfahren der binären logistischen Regressionsanalyse zu den Standardverfahren der sozialwissenschaftlichen empirischen Forschung gehört, wird es an dieser Stelle nicht detaillierter vorgestellt.⁸⁷

Vergleichbarkeit in vier Variablen zusammengefasst: 1. „Studiengebühren beeinflussen die Studienentscheidung nicht“, 2. „Studienaufnahme erfolgt nur bei gesicherter Finanzierung“, 3. „keine Studienaufnahme wegen der Gebühren“ und 4. „Für Studienaufnahme Wechsel in ein Bundesland ohne Studiengebühren“.

⁸⁷ Einen guten Überblick über die verwendeten statistischen Verfahren zur Analyse kategorialer Daten bieten Andreß, Hagenaars und Kühnel (1997), Backhaus et al. (2003) sowie Urban und Mayerl (2006).

Des Weiteren wurden auf der Grundlage der in der logistischen Regression geschätzten Ergebnisse die Effektstärken der Einflussfaktoren auf die Bildungsübergänge über sog. Marginaleffekte berechnet. Der Vorteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass die Veränderung in den Effektstärken verschiedener Faktoren in den unabhängigen Stichproben der Jahre 2002, 2004 und 2005 dadurch vergleichbar wird.⁸⁸

5. Empirische Ergebnisse – Soziale Disparitäten beim Übergang in die nachschulische Ausbildung

Im folgenden Kapitel werden die Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten nach Verlassen der Schule betrachtet. Nach einem kurzen Überblick über die soziodemographischen und bildungsbiographischen Merkmale der Studienberechtigten wird in einem ersten Schritt überprüft, wie sich die sozialschichttypischen Übergangsquoten der Studienberechtigten entwickelt haben.

In einem zweiten Schritt steht in Anlehnung an die Theorie rationaler Wahlentscheidungen von Boudon (1974) zunächst die Frage im Vordergrund, ob sich zum einen im Untersuchungszeitraum primäre und sekundäre soziale Disparitäten beim Übergang in das Studium identifizieren lassen. Zum anderen wird untersucht, ob unter besonderer Berücksichtigung der im Rahmen des Bologna-Prozesses implementierten Studienreform tendenziell Veränderungen hinsichtlich der sozialen Disparitäten erkennbar werden.

In einem dritten Analyseschritt wird unter Berücksichtigung der These des Kredentialismus von Collins (1979) im Zusammenhang mit der Einführung der neuen Studienstruktur die institutionelle Ausgestaltung der Studienreform und die sozial selektive Vergabe von Bildungszertifikaten näher betrachtet.

Charakteristika der Studienberechtigten

Schülerinnen und Schüler, welche das bundesdeutsche allgemeine Bildungssystem mit einer Studienberechtigung verlassen, stellen das inländische „Studierpotenzial“ dar. Die jährliche Entwicklung wird in der amtlichen Statistik mit der Studienberechtigtenquote ausgewiesen. Zwischen 2002 und 2005 wuchs diese Beteiligungsquote insgesamt um 4,3% auf 42,5% im Jahr 2005 (vgl. Statistisches Bundesamt 2007: 108).⁸⁹

5.1 Sozialschichttypische Übergangsquoten in die nachschulische Ausbildung

Übergang ins Studium

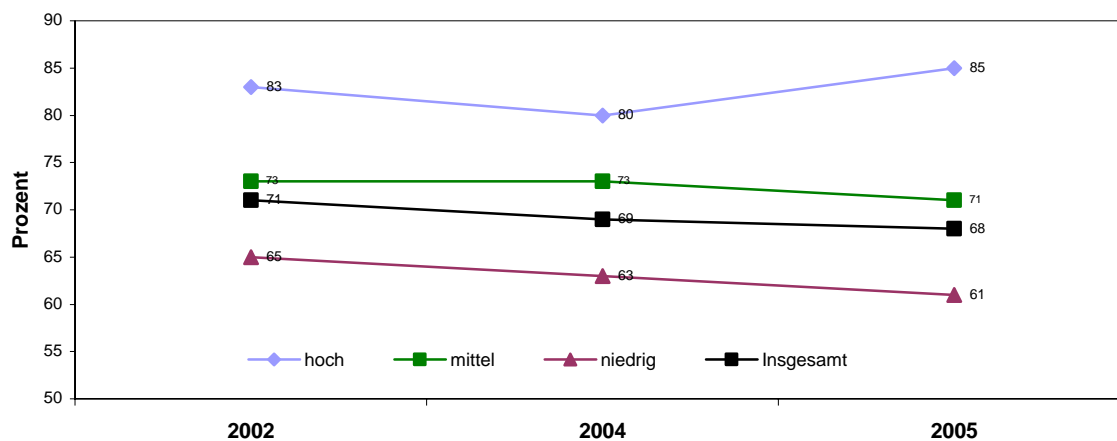
Mit der **Brutto-Studierquote** wird der Anteil der Studienberechtigten eines Schulentlassungsjahrgangs indiziert, der zum Befragungszeitpunkt bereits an einer Hochschule immatrikuliert ist bzw. die Aufnahme eines Studiums für die Folgezeit sicher plant. Bei steigender Anzahl von studienberechtigten SchulabgängerInnen lässt sich im Beobachtungszei-

⁸⁸ Der Verfasserin ist bewusst, dass mit den Marginaleffekten keine Aussagen über die statistische Signifikanz der berichteten Differenzen verbunden sind. Hierfür wären entsprechende Modellschätzungen notwendig, die die Interaktion der Einflussfaktoren des Entscheidungsprozesses im historischen Zeitverlauf kontrollieren. Dieses Vorgehen kann mit den von HIS zur Verfügung gestellten Datensätzen jedoch nicht realisiert werden.

⁸⁹ Tab. A 5.1 im Anhang können für den Untersuchungszeitraum weitere Differenzierungen hinsichtlich der geschlechtstypischen Zusammensetzung, der Art der erworbenen Hochschulreife, der sozialen Herkunft und der Abiturnote auf der Grundlage der Ergebnisse der Studienberechtigtenbefragungen des HIS entnommen werden.

traum eine **insgesamt rückläufige** „Studierneigung“ beobachten. Zwischen 2002 und 2005 sinkt die Brutto-Studierquote um 3% auf 68% (siehe Abb. 5.1 und Tab. A 5.2).

Abbildung 5.1: Brutto-Studierquote im Zeitverlauf nach Insgesamt und sozialer Herkunft (in v.H. aller Studienberechtigten)



Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

Sozialschichtzugehörigkeit⁹⁰

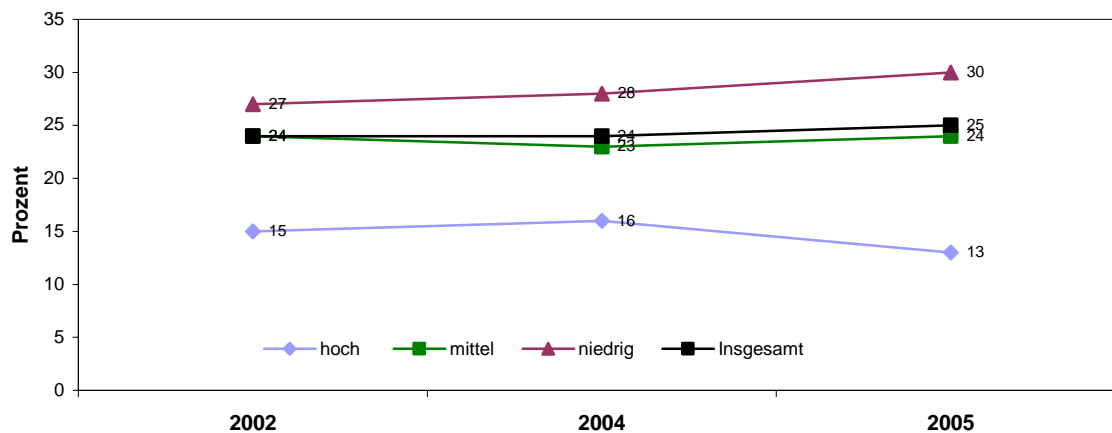
Im Fokus dieser Arbeit steht die Betrachtung der Übergangsquoten studienberechtigter SchulabgängerInnen aus den unterschiedlichen sozialen Herkunftgruppen. Zwischen 2002 und 2005 haben lediglich die Studienberechtigten aus der höchsten Sozialschicht – entgegen dem allgemein zu beobachtenden Trend einer rückläufigen „Studierneigung“ – ihre Studierquote um 2% auf 85% im Jahr 2005 gesteigert (siehe Abb. 5.1). Die Quote der Studienberechtigten aus der mittleren Herkunftgruppe sinkt demgegenüber um 2% auf 71% im Jahr 2005. Abb. 5.1 ist ebenfalls zu entnehmen, dass sich der Anteil von Studienberechtigten aus der niedrigen Sozialschicht um 4% auf 61% im Jahr 2005 verringert. Im Jahrgangvergleich zeigt sich eine Differenzzunahme zwischen der höchsten und der niedrigsten Gruppe um 6%, zwischen der höchsten und der mittleren Sozialschicht um 4% und zwischen der mittleren und der niedrigen Herkunftgruppe erhöht sie sich um 2%.

Übergang in die Berufsausbildung

Mit der **Brutto-Berufsausbildungsquote** wird der Anteil der Studienberechtigten eines Schulentlassungsjahrgangs ausgewiesen, der zum Befragungszeitpunkt bereits eine Berufsausbildung begonnen hat bzw. eine solche in der Folgezeit sicher aufnehmen will. Im Untersuchungszeitraum zeigt sich die Brutto-Berufsausbildungsquote **faktisch stabil** mit 24% im Jahr 2002 und 25% im Jahr 2005 (siehe Abb. 5.2 und Tab. A 5.3).

⁹⁰ Eine weitere Differenzierung der Brutto-Studierquote hinsichtlich der geschlechtstypischen Anteile, bezogen auf den Bildungshintergrund der Eltern und bezüglich der Art der erworbenen Hochschulreife, auf die hier nicht weiter eingegangen wird, kann der Tabelle A 5.2 im Anhang entnommen werden.

Abbildung 5.2: Brutto-Berufsausbildungsquote im Zeitverlauf nach Insgesamt und sozialer Herkunft (in v.H. aller Studienberechtigten)



Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

*Sozialschichtzugehörigkeit*⁹¹

Abb. 5.2 ist zu entnehmen, dass Studienberechtigte aus der höchsten Sozialschicht im Beobachtungszeitraum seltener eine Berufsausbildung aufnehmen. Ihr Anteil verringert sich um 2% auf 13% im Jahr 2005. Die Ausbildungsquote der Studienberechtigten aus der mittleren Herkunftsgruppe bleibt quasi konstant (2005: 24%). Demgegenüber erhöht sich die Ausbildungsquote der Studienberechtigten aus der niedrigen Sozialschicht um 3% auf 30% im Jahr 2005. Im Jahrgangvergleich zeigt sich, dass sich die Relation zwischen der höchsten und der niedrigsten Gruppe um 5% vergrößert, zwischen der höchsten und der mittleren Sozialschicht um 2% und zwischen der mittleren und der niedrigen Herkunftsgruppe erhöht sie sich um 3%.

Eine detailliertere Betrachtung der nachschulischen Übergänge im differenzierten Berufsbildungssystem – beispielsweise nach Art der gewählten Berufsausbildung – erfolgt im Rahmen dieser Arbeit nicht. Dieses Vorgehen ist dadurch gerechtfertigt, dass der Fokus der Analysen auf mögliche Veränderungen des Hochschulzugangs bedingt durch die Studienreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses gerichtet ist und auch aufgrund des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit der Übergang in eine betriebliche oder schulische Ausbildung nicht ausführlicher untersucht werden kann.⁹²

Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass sich im Hinblick auf die intendierte Erwartung, dass sich mit der Einführung der gestuften neuen Studienstruktur im Rahmen des Bologna-Prozesses die „Studierneigung“ von Studienberechtigten insgesamt und besonders von Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe erhöhen werde, festgestellt werden muss, dass die Entwicklung der Brutto-Studierquote zwischen 2002 und 2005 eine gegenläufige Tendenz zeigt: Die Studierquote ist insgesamt rückläufig. Lediglich Studienberechtigte der hohen Herkunftsgruppe erhöhen im Untersuchungszeitraum ihre Studierquote,

⁹¹ Eine differenzierte Betrachtung der Brutto-Berufsausbildungsquote hinsichtlich der geschlechtstypischen Anteile, bezogen auf den Bildungshintergrund der Eltern und bezüglich der Art der erworbenen Hochschulreife, auf die hier nicht weiter eingegangen wird, kann der Tabelle A 5.3 im Anhang entnommen werden.

⁹² Im aktuellen Berufsbildungsbericht des BMBF (2006: 104 f.) wird dargestellt, dass sich der Anteil von studienberechtigten Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag im dualen System bis Ende der 1990er Jahre kontinuierlich erhöhte (16% im Jahr 1999); anschließend bis zum Jahr 2002 (13,9%) sank und seitdem wieder ansteigt auf zuletzt 15,3% im Jahr 2004.

wohingegen Studienberechtigte der mittleren und niedrigen Herkunftsgruppe ihre „Studierneigung“ reduzieren.

Die Hypothese einer ansteigenden „Studierneigung“ Studienberechtigter der niedrigen Sozialschicht war unter der Annahme formuliert worden, dass diese Studienberechtigten in ihren Kosten-Nutzenabwägungen eines Studiums von der Einführung der neuen Studienabschlüsse dahingehend vorteilhaft beeinflusst werden, dass ihre geringe Bildungsmotivation nunmehr das gesunkene Investitionsrisiko übertrifft.

In einem nächsten Analyseschritt wird deshalb untersucht, auf welche Veränderungen in den primären und sekundären Herkunftseffekten der Bildungsbeteiligung explizit die unerwartete Entwicklung einer rückläufigen Studierquote zurückgeführt werden kann. Hierfür wird auf den theoretischen Bezugsrahmen der rationalen Wahlentscheidungen von Boudon (1974) Bezug genommen.

5.2 Mikrosoziologische Perspektive: Theorie rationaler Bildungsentscheidungen (Boudon 1974)

Bei der Analyse von Bildungsungleichheiten wird mit der Theorie von Boudon (1974) in der Entscheidungssituation beim Bildungsübergang zwischen dem Zusammenwirken von primären und sekundären Disparitäten unterschieden (siehe Kapitel 3.2).

Um die Frage beantworten zu können, ob sich im Hinblick auf den Hochschulzugang soziale Disparitäten identifizieren lassen, werden sozialschichtabhängige Beteiligungschancen für den Hochschulzugang miteinander verglichen. Dazu wird eine binär logistische Regressionsanalyse mit dem Hochschulübergang in dichotomer Form (1 = Ja und 0 = Nein) durchgeführt (siehe Tab. A 5.4, A 5.5 und A 5.6). Zur verständlicheren Interpretation der Beteiligungschancen wird der Einfluss eines Merkmals auf die Chance, ein Studium zu beginnen, als *odds ratio* (Chancenverhältnis) ausgewiesen. Die höchste Sozialschicht (Herkunftsgruppe „hoch“) wird dabei als Referenzkategorie festgelegt. Somit können die Chancenverhältnisse (*odds ratio*) der Studienberechtigten einer der beiden anderen Herkunftsgruppen für die Aufnahme eines Studiums im Vergleich zu den Chancen von Studienberechtigten der höchsten Herkunftsgruppe beschrieben werden.

In den weiteren Ausführungen im Rahmen dieses Abschnitts werden zur maximalen Kontrastierung sozial bedingter Beteiligungschancen die Analyseergebnisse des Jahres 2002 „vor der Studienreform“ und des Jahres 2005 „nach der Studienreform“ dargestellt und die Ergebnisse miteinander verglichen.⁹³ Um mögliche Veränderungen in den Wahrscheinlichkeiten zur Studienaufnahme im Zeitverlauf interpretieren zu können, werden Marginaleffekte berichtet.

In **Modell 1** der Regressionsanalysen (siehe Tab. A 5.4 und A 5.6) wurden die Beteiligungschancen der sozialen Herkunftsgruppen unter Konstanzhaltung des Geschlechts miteinander verglichen. Wenn für Studienberechtigte aus der hohen Herkunftsgruppe die Chancen für die Aufnahme eines Studiums 1:1 stehen, so zeigt sich, dass Studienberechtigte aus der mittleren Herkunftsgruppe im Jahr 2002 eine um 44% verringerte und im Jahr 2005 eine um 55% verringerte Wahrscheinlichkeit zur Studienaufnahme haben. Studienberechtigte aus der niedrigen Herkunftsgruppe haben im Jahr 2002 eine 60% verringerte, im Jahr 2005 eine um 67% verringerte Chance.

Das bedeutet, dass im Untersuchungszeitraum Studienberechtigte der mittleren und der niedrigen Herkunftsgruppen im Vergleich zu Studienberechtigten der hohen Herkunftsgruppe deutlich geringere Chancen zur Studienaufnahme haben. Studienberechtigte der

⁹³ Der Tab. A 5.5 im Anhang können die Schätzergebnisse der Regressionsanalysen für das Jahr 2004 entnommen werden.

niedrigen Herkunftsgruppe besitzen im Vergleich zu den Studienberechtigten der beiden anderen Herkunftsgruppen die geringste Wahrscheinlichkeit zur Studienaufnahme.

Primäre Herkunftseffekte

In einem nächsten Analyseschritt wurde die Abiturnote als leistungsbezogener primärer Herkunftseffekt in das Regressionsmodell aufgenommen (siehe Tab. A 5.4 und A 5.6, **Modell 2**). Die Aufnahme der Abiturnote erhöht die Erklärungskraft des Modells von Pseudo R^2 nach McFadden von 0,02 auf 0,06. Es zeigt sich, dass die schulischen Leistungen einen starken und von der Sozialschichtzugehörigkeit unabhängigen Effekt auf den Hochschulübergang besitzen. Bei der Verschlechterung der Abiturnote um eine Notenstufe verringert sich die Chance zur Studienaufnahme um knapp 8%.

Unter Konstanthaltung des primären Herkunftseffekts reduzieren sich die Effekte der sozialen Herkunft beträchtlich: Für Studienberechtigte der mittleren Herkunftsgruppe in beiden Jahren um jeweils 7%, für Studienberechtigte der niedrigen Herkunftsgruppe im Jahr 2002 um 20%, im Jahr 2005 um 12%.

Die Schätzergebnisse zeigen, dass der Herkunftseffekt (vor allem bei Studienberechtigten der niedrigen Sozialschicht) in hohem Maße über die schulischen Leistungen vermittelt ist (primärer Herkunftseffekt).⁹⁴ Studienberechtigte der mittleren und niedrigen Herkunftsgruppe haben bei gleichen schulischen Leistungen eine deutlich geringere Chance zur Studienaufnahme als Studienberechtigte der hohen Herkunftsgruppe.

Ein Blick auf die Marginaleffekte der Abiturnote offenbart, dass sich die Stärke dieses „Sozialisationsvorteils“ der hohen Sozialschichten auf den Hochschulzugang von 2% im Jahr 2002 auf 1% im Jahr 2005 reduziert hat (siehe Tab. A 5.7).

Sekundäre Herkunftseffekte

Um zu analysieren, ob die bei Kontrolle der schulischen Leistungen weiterhin feststellbaren Effekte familiärer Strukturmerkmale über sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzenabwägungen vermittelt sind, wurden in **Modell 3** die zentralen Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999) als Determinanten der sekundären Herkunftseffekte in das Modell aufgenommen (siehe Tab. A 5.4 und A 5.6). Der Vergleich der Modellgüte der Modelle 2 und 3 über das Pseudo R^2 nach McFadden weist darauf hin, dass die Aufnahme des Handlungsmodells zu einer deutlichen Modellverbesserung führt.

Unter Berücksichtigung der Grundannahmen des Handlungsmodells sollte sich zeigen, dass bei Kontrolle der primären (leistungsbezogenen) Disparitäten die Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit auf den Hochschulzugang vollständig über die Indikatoren der Handlungstheorie vermittelt sind.

Zur Illustration der Schätzergebnisse sind die Befunde für die Jahre 2002 und 2005 (**Modell 3**) in Tab. 5.1 aufgelistet:

⁹⁴ In beiden Jahren zeigt sich unter Kontrolle der Abiturnote eine leichte Verschlechterung der Beteiligungschancen der Frauen. Dieses Ergebnis könnte Ausdruck ihrer im Vergleich zu den männlichen Schülern deutlich besseren Noten und dem in der Literatur hinlänglich beschriebenen „Aufholen der Mädchen“ im allgemeinen Bildungssystem sein. Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang auf den aktuellen Bericht „Bildung in Deutschland“ des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006) verwiesen.

Tabelle 5.1: Erklärungsmodell der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Jahr 2002 und 2005 in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote und der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999) (logistische Regression: Verhältnisse der Beteiligungschancen *odds ratio*, Modell 3 aus Tab. A 5.4 und A 5.6)

	2002			2005		
	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)
soziale Herkunft (Ref. „hoch“)						
mittel	0,60	-0,51***	0,09	0,46	-0,79***	0,20
niedrig	0,47	-0,75***	0,08	0,36	-1,01***	0,19
Geschlecht (Ref. Männer)						
Frauen	0,74	-0,30***	0,05	0,86	-0,15	0,12
Abiturnote	0,92	-0,08***	0,00	0,93	-0,07***	0,01
Bildungsnutzen (U)	1,69	0,52***	0,03	1,91	0,64***	0,07
Statusverlust (SV)	1,77	0,57***	0,03	1,90	0,64***	0,07
Kosten (C)	0,59	-0,53***	0,02	0,63	-0,46***	0,04
Erfolgswahrscheinlichkeit (p)	1,03	0,03	0,03	0,91	-0,10	0,05
N	9875			2242		
Likelihood-Ratio Chi ²	2010			456		
McFadden Pseudo R ²	0,16			0,17		

Signifikanzniveaus: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Quelle: HIS-Studienberechtigtenuntersuchungen 2002, 2005 (eigene Berechnungen)

Es ist ersichtlich, dass die zentralen Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999) einen starken und von der Sozialschichtzugehörigkeit unabhängigen Effekt auf den Hochschulübergang haben. In beiden Jahren üben sowohl der allgemeine Bildungsnutzen (U) wie auch das Motiv des Statusverlusts (SV) den stärksten Effekt auf den Hochschulzugang aus. Je günstiger die Berufsaussichten für AkademikerInnen im Allgemeinen eingeschätzt werden und je ausgeprägter das Bestreben ist, einen Statusverlust zu vermeiden, desto wahrscheinlicher ist die Aufnahme eines Studiums.⁹⁵

Die Schätzergebnisse zeigen im Weiteren, dass die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme sich verringert, je höher die erwarteten Kosten (C) beurteilt werden, d. h., je bedeutender die Dauer der Ausbildung und damit zusammenhängend die Kompensation des entgangenen Einkommens ist. Schließlich ist zu sehen, dass für Studienberechtigte, die in der Entscheidungssituation beim Übergang in die Hochschule die Relevanz einer guten Übereinstimmung mit ihrer eigenen Leistungsfähigkeit betonen, mit dieser subjektiv eingeschätzten Erfolgserwartung (p) im Jahr 2002 die Aufnahme eines Studiums positiv korreliert ist, wohingegen sich bei identischer Einschätzung im Jahr 2005 die Wahrscheinlichkeit zur Studienaufnahme verringert. In beiden Jahren ist dieser Indikator allerdings statistisch nicht signifikant.

Der Vergleich der Marginaleffekte weist darauf hin, dass sich der vorteilhafte Effekt des Bildungsnutzens und des Motivs des Statusverlusts auf den Hochschulzugang im Jahresvergleich um jeweils 1% verstärken. Im gleichen Zeitraum verringert sich der Effekt der

⁹⁵ Nicht in Tab. 5.1 dargestellt ist die Wahrscheinlichkeit eines drohenden Statusverlusts (c). Der Interaktionseffekt der Statusverlustwahrscheinlichkeit mit dem Statusverlustmotiv wurde – wie in Kap. 4.2.2 ausführlich beschrieben – über den höchsten beruflichen Bildungsabschluss der Eltern in dichotomer Form indikatisiert.

Kostenbelastung auf den Hochschulzugang um 1% und bei der Erfolgswahrscheinlichkeit zeigt sich der berichtete ambivalente Effektverlauf von einem vorteilhaften Einfluss von 0,7% im Jahr 2002 hin zu einer nachteiligen Effektstärke von 2% im Jahr 2005 (siehe Tab. A 5.7).

Im Ergebnis weisen die Befunde aus, dass die Aufnahme der zentralen Indikatoren des Handlungsmodells – entgegen der Grundannahmen von Esser (1999) – nicht dazu führt, dass die Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit beim Hochschulzugang unter Konstanzhaltung der schulischen Leistungen gänzlich über sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzenkalkulationen der Studienberechtigten vermittelt sind. Möglicherweise weist dieses Ergebnis auf eine nicht ausreichende Spezifizierung der zentralen Indikatoren des Handlungsmodells hin.⁹⁶

So kritisiert beispielsweise Harald Schomburg (2002: 148) an den HIS-Studienberechtigtenbefragungen, dass die Operationalisierung der Beurteilung des Nutzens einer Hochschulausbildung lediglich über die Bewertung der *allgemeinen* Arbeitsmarktchancen für AkademikerInnen erfolge und zweifelt an, dass die Beurteilung der Berufsaussichten im Allgemeinen einen hinreichenden Indikator für die Bewertung des Bildungsnutzens (U) darstelle. Seiner Ansicht nach stellten bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium sowohl die Studienfachwahl wie auch die Wahl einer bestimmten Abschlussart weitere wichtige Determinanten der Nutzenbewertung dar. Diese blieben jedoch unberücksichtigt. Für die Analysen im Rahmen dieser Arbeit wurden – wie bereits ausgeführt – von HIS keine Daten zur Studienfachwahl zur Verfügung gestellt. Des Weiteren boten die geringen Fallzahlen im Jahr 2005 keine ländertypisch repräsentativen Daten zu den Abschlussarten.

Aus diesem Grund erfolgte die Operationalisierung des Bildungsnutzens in der vorliegenden Arbeit auch über die Einschätzung der allgemeinen Berufsaussichten. Dieses Vorgehen stellt – vor allem vor der im Rahmen dieser Arbeit im Fokus stehenden Umbruchsituation der deutschen Hochschullandschaft und der derzeitigen Parallelität von herkömmlichen und neuen Studienabschlüssen – ein unbefriedigendes Vorgehen dar. Gerade im Hinblick auf die Einschätzung der beruflichen Verwertbarkeit, des erwartbaren Einkommens sowie des erreichbaren beruflichen Status der verschiedenen Studienabschlüsse können (sozialschichtabhängig) unterschiedliche Bewertungen vermutet werden.⁹⁷

Des Weiteren wurde im Rahmen dieser Arbeit die Kostenbelastung (C) über die Beurteilung der Relevanz der Ausbildungsdauer (als Indikator einer indirekten Kostenbelastung) operationalisiert. Auch dieses Vorgehen muss kritisch betrachtet werden, denn damit wird lediglich ein Aspekt der Kostenbelastung über die Frage der zeitlichen Toleranz abgebildet wird. Hinsichtlich der direkten Kostenbelastung und der sozialschichtabhängig

⁹⁶ Sowohl Becker (2000b) wie auch Maaz (2006) haben in ihren empirischen Untersuchungen nachgewiesen, dass die sekundären Herkunftseffekte beim Hochschulzugang komplett über die operationalisierten Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999) vermittelt sind. Deshalb wurde in einem separaten Analyseschritt überprüft, ob die Kosten-Nutzenabwägungen im Untersuchungszeitraum der theoretisch angenommenen sozialschichttypischen Bewertung unterliegen. Dazu erfolgte der Vergleich der Mittelwerte der zentralen Indikatoren der Kosten-Nutzenkalkulationen nach sozialer Herkunft über den sog. T-Test. Es zeigt sich, dass die sozialschichttypischen Unterschiede in den einzelnen Indikatoren in beiden Jahren – ausgenommen der Indikator der Erfolgswahrscheinlichkeit sowie im Jahr 2005 das Motiv des Statusverlusts – statistisch signifikant sind (die Ergebnisse sind hier nicht veröffentlicht, aber auf Anfrage erhältlich). Trotz der Bestätigung einer sozialschichttypischen Bewertung der operationalisierten Kosten-Nutzenkalkulationen kann eine mögliche Unterspezifizierung der Indikatoren des Handlungsmodells nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

⁹⁷ In diesem Zusammenhang sei auch auf Untersuchungsergebnisse von Ramm und Bargel (1997) hingewiesen. Die Autoren haben in der Auswertung der Konstanzer Studierendensurveys der Jahre 1992 bis 1995 festgestellt, dass die Bewertung des erwarteten Nutzens einer Hochschulausbildung über die Zeit hinweg zwar weitgehend stabil geblieben sei, die Nutzenbewertung jedoch durch die unterschiedliche Beurteilung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt und der erwartbaren beruflichen Chancen beeinflusst werde (vgl. Ramm/Bargel 1997: 27 ff.).

unterschiedlichen ökonomischen Ressourcenausstattungen der Familien konnten in dem Fragebogen des HIS jedoch keine adäquaten Fragen operationalisiert werden.⁹⁸

Abschließend kann die Operationalisierung der Erfolgswahrscheinlichkeit über die Bedeutung der Übereinstimmung der Ausbildungswahl mit der eigenen Leistungsfähigkeit im Hinblick auf die ambivalenten Schätzergebnisse kritisiert werden. In den Untersuchungen von Becker (2000b) und Maaz (2006) wurde dieser Indikator über die subjektive Einschätzung der Studienberechtigten hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit operationalisiert. Der Fragebogen des HIS enthält eine solche Frage nicht und auch keine ähnliche Frage, mit der die subjektive Beurteilung der eigenen Kompetenzen bzw. Leistungsfähigkeit abgebildet werden könnte.

Andererseits zeigt der durchgeführte Mittelwertvergleich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit im Untersuchungszeitraum von allen Studienberechtigten sehr hoch beurteilt wird und dieser Indikator bei den Studienberechtigten (unabhängig von der sozialen Herkunft) offensichtlich eine hohe Relevanz besitzt.⁹⁹ Im Hinblick darauf, dass sich der Erfolgsindikator von einem vorteilhaften Effekt im Hinblick auf die Chance zur Studienaufnahme im Jahr 2002 zu einem unvorteilhaften Einfluss im Jahr 2005 verändert, kann einerseits vermutet werden, dass die Anforderungen eines Studiums von den Studienberechtigten im Jahr 2005 im Vergleich zum Jahr 2002 offenbar überschätzt bzw. die eigene Leistungsfähigkeit unterschätzt wird.

Demgegenüber können die Ergebnisse auch in Anlehnung an das Modell von Robert Mare (1980) interpretiert werden. Die kumulierenden Selektionsprozesse hinsichtlich sozialer Herkunft und individueller Leistung führten zu einer zunehmenden „Homogenität“ der verbleibenden SchülerInnengruppe. An den jeweiligen Bildungsübergängen ergebe sich bedingt durch die benannten Selektionsmechanismen des Bildungssystems eine differente sozialschichttypische Zusammensetzung und in der Folge reduziere sich der (statistische) Zusammenhang zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit und der individuellen Bildungsmotivation und Leistungsfähigkeit (vgl. Mare 1980: 301).

Übertragen auf die Situation in der Bundesrepublik kann vermutet werden, dass sich die in der Vergangenheit vielfach sozial und leistungsbezogen differenzierte Gruppe von Studienberechtigten an der mittlerweile vierten Übergangsschwelle ihrer Bildungsbiographie soweit „homogenisiert“ hat, dass sie sich hinsichtlich der subjektiven Einschätzungen der Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums nicht mehr signifikant sozialschichttypisch voneinander unterscheiden (wie dies beispielsweise noch bei den elterlichen Bildungsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit nachweisbar ist).¹⁰⁰

⁹⁸In diesem Zusammenhang sei beispielsweise auf die derzeit sehr unterschiedlichen Regelungen in den Bundesländern zur Einführung von Studiengebühren hingewiesen (vgl. Fußnote 88). Die durchgeführten Analysen im Rahmen dieser Arbeit zur Einschätzung (möglicher) Studiengebühren lassen sich jedoch nicht eindeutig interpretieren (Ergebnisse nicht veröffentlicht, aber auf Anfrage erhältlich). Es kann vermutet werden, dass die ambivalenten Ergebnisse zum einen mit dem frühen Befragungszeitpunkt und der unsicheren Beschlusslage in einzelnen Bundesländern zusammenhängen. Zum anderen muss auch berücksichtigt werden, dass die Studienfächer in den Analysen nicht kontrolliert werden konnten.

⁹⁹ Vgl. Fußnote 99.

¹⁰⁰ Die Ergebnisse des Regressionsmodells können ein Hinweis darauf sein, dass der Übergang in die Hochschule möglicherweise in einem hohen Maß mittelbar auf primäre Disparitäten zurückzuführen ist, d. h., auf bereits im Verlauf der bisherigen Bildungskarriere erfolgte sozial bedingte Leistungsselektionen und auch Diskriminierungserfahrungen und weniger auf zusätzlich an dieser Schwelle wirkende sozialschichttypische Kosten-Nutzenabwägungen. Hier zeigt sich evtl. eine empirische Bestätigung der Ausführungen von Kristen (vgl. Fußnote 45).

Familiäre Strukturmerkmale

In den referierten Forschungsergebnissen zu sozialen Disparitäten beim Hochschulzugang (bspw. Köhler 1992; Schimpl-Neimanns 2000; Isserstedt et al. 2004; 2007) ist deutlich geworden, dass bei der Analyse sozial bedingter Bildungsungleichheiten mindestens zwei Strukturmerkmale der familiären Lebensverhältnisse (Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsniveau) zu berücksichtigen sind. In den bisherigen Regressionsmodellen wurde lediglich die berufliche Stellung der Eltern als Merkmal der Sozialschichtzugehörigkeit berücksichtigt. In einem weiteren Regressionsmodell erfolgte zusätzlich die Aufnahme des höchsten beruflichen Bildungsniveaus der Herkunftsfamilie (vgl. Tab. A 5.4 und A 5.6, **Modell 4**).

Der höchste berufliche Bildungsabschluss der Eltern wurde in dichotomer Form (1 = akademisches Elternhaus, 0 = nicht-akademisches Elternhaus) in den logistischen Regressionsanalysen berücksichtigt. Es zeigt sich, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf den Hochschulzugang nicht nur über die berufliche Stellung der Herkunftsfamilie (ökonomisches Kapital), sondern kumulativ auch in einem hohen Maß über das institutionalisierte kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie vermittelt ist. Das Bildungsniveau der Eltern übt einen beträchtlichen, von der beruflichen Stellung unabhängigen, Effekt auf den Hochschulübergang aus. Im Untersuchungszeitraum besitzen Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien eine konstant 0,6-mal geringere Chance zur Studienaufnahme wie Studienberechtigte aus Akademikerfamilien. Ein Blick auf die Marginaleffekte bestätigt, dass der Effekt des Bildungsniveaus einen stabilen (von der Sozialschichtzugehörigkeit unabhängigen) Einfluss auf die Chancen zur Studienaufnahme ausübt: Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien besitzen im Jahresvergleich eine um 8% geringere Chance zur Studienaufnahme wie Studienberechtigte aus Akademikerfamilien (siehe Tab. A 5.7).

Des Weiteren zeigt sich, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf den Hochschulübergang erheblich über den Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie vermittelt ist. Unter Konstanzhaltung der Bildungsherkunft der Eltern verringern sich die Effekte der sozialen Herkunft für Studienberechtigte der mittleren Herkunftsgruppe im Jahr 2002 noch einmal um 12% sowie im Jahr 2005 um 13%. Bei den Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe führt die Kontrolle des Bildungsniveaus zu einer Abschwächung des Herkunftseffekts um weitere 30% im Jahr 2002 und 33% im Jahr 2005.¹⁰¹

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die privilegierte Ressourcenverfügbarkeit in den Familien der hohen Sozialschicht einerseits über ökonomische Vorteile der beruflichen Stellung und andererseits über Transmissionsleistungen von sozialen und kulturellen Kapitalien des Bildungsniveaus in ihrem Zusammenspiel nicht nur die schulischen Bildungserfolge der Studienberechtigten positiv beeinflussen, sondern kumulativ und unabhängig von der Sozialschichtzugehörigkeit zusätzlich die Übergangswahrscheinlichkeit in ein Studium. Auch wenn die familiären Prozessmerkmale im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit in ihrer Wirkung auf die Effekte der sozialen Herkunft untersucht werden konnten, kann doch sehr wahrscheinlich angenommen werden, dass der sozial bedingte Bildungserfolg der SchulabgängerInnen und die sozialschichttypisch ungleichen Bildungschancen beim Hochschulzugang realiter in einem sehr hohen Maß von den in der Herkunftsfamilie

¹⁰¹ An dieser Stelle muss auf ein methodisches Problem hingewiesen werden. In den beschriebenen Analyse-schritten wurde zwar die soziale Herkunft der Studienberechtigten differenziert nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsniveau betrachtet. Bedingt durch fehlende Operationalisierungsmöglichkeiten im HIS-Fragebogen konnte der Indikator des höchsten beruflichen Bildungsabschlusses der Herkunftsfamilie jedoch nur als weiteres Strukturmerkmal der sozialen Herkunft in den Analysen berücksichtigt werden. Eine differenzierte Überprüfung, in welcher Ausprägung die Effekte der sozialen Herkunft über sekundäre Disparitäten der familiären Prozessmerkmale (d. h. über kulturelle und sozialen Praxen der Familien, Kommunikationsformen) vermittelt sind, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen.

vorhandenen Einstellungen zu (schulischer) Bildung, habitualisierten Lerngewohnheiten, Lernmotivationen sowie Interaktionsmustern abhängig sind (vgl. Solga/Wagner [2004] 2007: 193). Das akademische Bildungsniveau der Eltern übt einen von der privilegierten hohen Sozialschicht unabhängigen mobilisierenden Effekt auf den Hochschulzugang aus.

Im Zusammenhang mit dem berichteten Befund, dass der Herkunftseffekt beim Hochschulzugang nicht gänzlich über sozialschichttypische Kosten-Nutzenabwägungen vermittelt ist, könnte in Anlehnung an die empirischen Untersuchungsergebnisse von Schölling (2005: 262) argumentiert werden, dass in den hohen Sozialschichten das dominante Motiv des Statuserhalts durch die Aufnahme eines Studiums weniger eine auf einer rationalen Kosten-Nutzenabwägung beruhende Bildungsentscheidung sei als vielmehr eine „Nicht-Entscheidung“. Für Studienberechtigte der hohen Sozialschichten gehörten die Studienaufnahme und damit die Fortsetzung der elterlichen Bildungstradition ganz offensichtlich zum „selbstverständlichen Bestandteil ihrer sozialen Normalbiographie“.¹⁰²

Kosten-Nutzenabwägungen von Bachelor-Studiengängen

Im Hinblick auf den Bologna-Prozess und die Einführung der neuen Bachelor-Studiengänge war in dieser Arbeit die Annahme formuliert worden, dass sich vor allem die Kosten-Nutzenkalkulationen der Studienberechtigten niedriger Sozialschichten dahingehend verändern sollten, dass der Nutzen eines Bachelor-Studiums im Vergleich zu den herkömmlichen Studienabschlüssen zwar geringer eingeschätzt werde, sich demgegenüber aber sowohl bei der Einschätzung der Kostenbelastung bedingt durch die kürzere Ausbildungsdauer wie auch bei der subjektiven Erfolgserwartung bedingt durch die praxisorientierten Strukturen deutlich vorteilhaftere Beurteilungen zeigen sollten.

In den HIS-Studienberechtigtenbefragungen der Jahre 2004 und 2005 wurden die Studienberechtigten gebeten, die vermeintlichen Vorzüge und Nachteile von Bachelor-Studiengängen zu beurteilen.¹⁰³

Die Bewertungen der vermeintlichen Vorzüge bzw. Nachteile können nicht in einem logistischen Regressionsmodell im Hinblick auf ihren Einfluss auf den Chancen der Studienaufnahme berechnet werden, weil – wie bereits ausgeführt – für die Aufnahme in das Regressionsmodell die notwendigen Daten zur Studienfachwahl und hinsichtlich der län-

¹⁰² Auch Maaz (2006: 71) stellt fest, dass sich bei gleichen Kosten- und Nutzenabwägungen die Variation zwischen den sozialen Herkunftsgruppen mit der zusätzlichen Berücksichtigung des Statuserhaltmotivs in den hohen Sozialschichten erklären lasse. Studienberechtigte aus der hohen Sozialschicht bilden somit eine doppelt erfolgreich ausgelesene Gruppe, da beim Hochschulzugang primäre und sekundäre soziale Disparitäten wirken. Die vorteilhafte ökonomische Ressourcenausstattung ihres Elternhauses und der zusätzliche starke Einfluss des kulturellen und sozialen Kapitals der Eltern über die Herausbildung eines spezifischen Systems von Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata im Alltagsleben ermöglicht Studienberechtigten aus hohen Sozialschichten neben Sozialisationsvorteilen beim Erwerb von Kompetenzen und Noten in der bisherigen Bildungslaufbahn auch in der Entscheidungssituation der nachschulischen Ausbildungsübergänge quasi die „selbstverständliche“ Wahl längerfristiger risikoreicher Ausbildungswege und spielt im Weiteren eine ungleichheitskonservierende, statusreproduzierende Rolle. Die Ergebnisse korrespondieren mit den neuesten Befunden der 18. Sozialerhebung, wonach in Familien mit akademischem Bildungsabschluss die Affinität zu höherer Bildung den Einfluss der beruflichen Stellung auf die Bildungsbeteiligung verblasen lässt (vgl. Isserstedt et al. 2007: 76). Bereits Schimpl-Neimanns (2000: 648) hat darauf hingewiesen, dass der Einfluss der Sozialschicht bei den Übergängen in die oberen Stufen des Bildungssystems überschätzt werde und eher von einer ungleichheitskonservierenden Rolle des kulturellen Kapitals (Bildungsniveau der Eltern) auszugehen sei.

¹⁰³ Es kann unterstellt werden, dass die Beurteilung der Bachelor-Studiengänge und die Einbeziehung dieses Abschlusses in die Überlegungen für den nachschulischen Werdegang in einem engen Zusammenhang mit der Bekanntheit der neuen Studienabschlüsse stehen. Zwischen 2002 und 2005 steigt der Bekanntheitsgrad der Bachelor-Studiengänge in allen Subgruppen deutlich an (siehe Tab. A 5.10).

dertypischen Umstellungsquoten auf Bachelor-Studiengänge nicht vorhanden sind. Es muss deshalb im Folgenden eine deskriptive Betrachtung genügen.¹⁰⁴

Bildungsnutzen des Bachelor-Studiums

Entgegen der im Untersuchungszeitraum faktisch konstant hohen Nutzeneinschätzung eines Studiums im Allgemeinen zeigt sich, dass die Studienberechtigten von allen vermeintlichen Vorteilen des Bachelor-Studiengangs dem Vorteil der guten Arbeitsmarktchancen des Bachelor-Abschlusses insgesamt eher selten zustimmen und die berufliche Verwertbarkeit auch im Zeitverlauf deutlich skeptischer einschätzen (siehe Tab. A 5.8). Im Vergleich der sozialen Herkunftsgruppen ergibt sich im Jahr 2004 eine häufigere Zustimmung in den mittleren und niedrigen Herkunftsgruppen gegenüber der hohen Herkunftsgruppe. Jedoch zeigt sich bei den Studienberechtigten der mittleren und der niedrigen Herkunftsgruppen eine abnehmende Zustimmungstendenz. Die Studienberechtigten der hohen Herkunftsgruppe stimmen dem Vorteil der guten Arbeitsmarktchancen im Jahr 2005 hingegen häufiger zu als noch ein Jahr zuvor.

Bei den vermeintlichen Nachteilen des Bachelor-Studiums kritisieren mehr als zwei Drittel der Studienberechtigten die schwer einzuschätzenden Berufsaussichten für Bachelor-AbsolventInnen und die allgemein zu geringe Akzeptanz des Abschlusses. Studienberechtigte der niedrigen Herkunftsgruppe nennen die allgemein geringe Akzeptanz im Jahr 2005 häufiger und lehnen im Jahr 2005 im Vergleich zu 2004 diesen Nachteil deutlich seltener als unzutreffend ab (siehe Tab. A 5.9).¹⁰⁵

Es kann festgehalten werden, dass die Annahme, die Einführung der Bachelor-Studienstruktur führe zu einer verringerten Nutzeneinschätzung des Studiums, sich für die Studienberechtigten der mittleren und niedrigen Herkunftsgruppen zu bestätigen scheint. Demgegenüber erhöht sich bei den Studienberechtigten der hohen Herkunftsgruppe die Nutzenbewertung der Bachelor-Studiengänge.

Kosten des Bachelor-Studiums

Im Zusammenhang mit der Einführung eines kürzeren Bachelor-Studiengangs sollte sich die erwartete Kostenbelastung – operationalisiert über die Dauer der Ausbildung – verringern. Die insgesamt hohe Zustimmung der Studienberechtigten hinsichtlich des Vorteils der kurzen Studiendauer des Bachelor-Studiengangs scheint – trotz abnehmender Tendenz – die Vermutung zu bestätigen (siehe Tab. A 5.8). Studienberechtigte der niedrigen Herkunftsgruppe stimmen im Vergleich zur hohen und zur mittleren Sozialschicht dem Vorteil der kurzen Studiendauer im Jahr 2005 sogar häufiger zu als noch ein Jahr zuvor.¹⁰⁶

Erfolgswahrscheinlichkeit des Bachelor-Studiums

Mit der Einführung des Bachelor-Studiengangs als einem klar strukturierten und praxisorientierten Abschluss war weiterhin die Vermutung verbunden, dass sich die subjektive Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit vor allem bei den Studienberechtigten der niedrigen Sozialschichten vorteilhaft verändern wird. Die vermeintlichen Vorteile des Bachelor-

¹⁰⁴ In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit diejenigen Studienberechtigten, die keine Einschätzung zu den Vor- und Nachteilen von Bachelor Studiengängen vorgenommen haben, nicht berücksichtigt worden sind. In den HIS-Veröffentlichungen ist diese Gruppe von Studienberechtigten jedoch enthalten. Dies führt zu Abweichungen zwischen den veröffentlichten Daten des HIS und der vorliegenden Arbeit und muss bei der Interpretation berücksichtigt werden.

¹⁰⁵ Nur für das Jahr 2004 zeigt der durchgeführte T-Test statistisch signifikante sozialschichttypische Einschätzungen (Ergebnisse nicht veröffentlicht, aber auf Anfrage erhältlich).

¹⁰⁶ In beiden Jahre sind die Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit statistisch nicht signifikant (Ergebnisse nicht veröffentlicht, aber auf Anfrage erhältlich).

Studiums „klarer Studienaufbau“ und „hoher Praxisbezug“ erhalten insgesamt eine hohe Zustimmung (siehe Tab. A 5.8). Im Zeitverlauf stimmen die Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe dem Vorzug des klaren Studienaufbaus im Gegensatz zu den Studienberechtigten der hohen und mittleren Herkunftsgruppe jedoch seltener zu. Dem Vorzug eines hohen Praxisbezugs wird dagegen konstant hoch zugestimmt. Demgegenüber stimmen Studienberechtigte der hohen Herkunftsgruppe im Zeitverlauf beiden Vorzügen des Bachelor-Studiums zunehmend häufiger zu. Es kann vermutet werden, dass der klare Studienaufbau und der hohe Praxisbezug des Bachelor-Studiums die subjektive Beurteilung der Erfolgswahrscheinlichkeit von Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe durchaus positiv beeinflussen, jedoch ergibt sich auch hier im Jahr 2005 im Vergleich zum Jahr 2004 – analog zur Nutzeneinschätzung – zum einen eine tendenziell zunehmende distanzierte Haltung und zum anderen ein offensichtlich mobilisierender „Schub“ bei den Studienberechtigten der hohen Herkunftsgruppe.¹⁰⁷

Im Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die neue Studienstruktur tendenziell nicht, wie angenommen, die Studienberechtigten der niedrigen Sozialschichten in besonderer Weise anspricht und bei ihnen zu einer positiveren Einschätzung und in der Folge zur verstärkten Aufnahme eines Studiums führt. Vielmehr scheint es so zu sein, dass die Studienberechtigten der hohen Sozialschicht und nicht die Studienberechtigten der niedrigen Sozialschicht den Bachelor-Abschluss „für sich entdeckt“ haben.

Für die abwartende – um nicht zu sagen skeptische – Haltung der Studienberechtigten der niedrigen Sozialschichten gegenüber den neuen Studienabschlüssen können mehrere Gründe vermutet werden: Zum einen wurden einige bestehende herkömmliche Studiengänge in der Umstellung auf die neue Studienstruktur einfach nur gekürzt und umbenannt, so dass von einer Studienstrukturreform also demnach nicht ausgegangen werden kann. Zum anderen bestehen viele herkömmliche Diplomstudiengänge und bis auf die Studiengänge des Lehramts alle Studiengänge, die mit einem Staatsexamen abschließen, weiter und konkurrieren mit den neuen gestuften Studiengängen. Auch hinsichtlich der Frage, ob der Bachelor-Abschluss tatsächlich für den Berufseintritt qualifiziert, gibt es bspw. in der Statusgruppe der Hochschullehrenden durchaus geteilte Auffassungen.¹⁰⁸ Problematisch ist zum anderen in diesem Zusammenhang sicherlich auch, wie Keller (2005: 65) ausführt, dass vor allem auf Seiten der Unternehmen immer noch eine beträchtliche Unkenntnis über die im Rahmen des Bologna-Prozesses stattfindende Studienreform und die neuen Studienabschlüsse vorherrsche. Die im Juni 2004 vom Stifterverband der Deutschen Wissenschaft veröffentlichte Erklärung „Bachelor welcome!“, die von mehr als 30 führenden deutschen Unternehmen unterzeichnet wurde, sei durch ihre einschränkenden und relativierenden Formulierungen sicherlich auch nicht dazu geeignet, die Unsicherheit bei den Studienberechtigten aufzulösen.¹⁰⁹

Empirische Bestätigung erhalten die vorherigen Ausführungen, wenn ein Blick auf das Antwortverhalten der Studienberechtigten im Hinblick auf die Relevanz der neuen Studienabschlüsse bei ihren nachschulischen Überlegungen zur Studienaufnahme geworfen wird, denn es zeigen sich beträchtliche sozialschichttypische Unterschiede (siehe Tab. A 5.10). Diese Befunde können in Anlehnung an die Ausführungen von Schölling (2005) durchaus als Ausdruck einer „Nicht-Entscheidung“ der Studienaufnahme in den hohen

¹⁰⁷ Die sozialschichttypischen Differenzen in der Erfolgseinschätzung sind nur im Jahr 2004 statistisch signifikant (Ergebnisse nicht veröffentlicht, aber auf Anfrage erhältlich).

¹⁰⁸ Vgl. Fußnote 30.

¹⁰⁹ Zu den Unternehmen gehören bspw. die Deutsche Lufthansa AG, die DaimlerChrysler AG und die Deutsche Bank AG. Der Wortlaut der Erklärung „Bachelor welcome!“ und eine Auflistung der unterzeichnenden Unternehmen kann abgerufen werden unter http://www.stifterverband.de/pdf/bachelor_welcome_070604.pdf (Zugriff: Mai 2007).

Sozialschichten interpretiert werden, die sich offenbar auch auf die neuen Studiengänge übertragen lässt. Sehr wahrscheinlich ist, dass in dieser Gruppe das Statuserhaltungsmotiv des „Studierens um jeden Preis“ dafür sorgt, dass auch der im Hinblick auf seine Konsequenzen und vor allem seinen beruflichen Verwertungsnutzen noch unsichere Bachelor-Abschluss gewählt wird, bevor gänzlich auf ein Studium verzichtet wird. Diese „Strategie“ ist den anderen beiden Herkunftsgruppen nicht zu erkennen.¹¹⁰

Zusammenfassung

Die Schätzergebnisse der binären logistischen Regression verdeutlichen, dass beim Hochschulübergang sowohl primäre wie auch sekundäre Disparitäten wirksam sind. Zum einen sind die Effekte der sozialen Herkunft beim Hochschulzugang sehr stark über die schulischen Leistungen vermittelt. Zum anderen beeinflussen sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzenabwägungen die Wahrscheinlichkeit des Hochschulübergangs.

Allerdings zeigt sich im Untersuchungszeitraum unter Konstanthaltung des Geschlechts sowie der primären und sekundären Disparitäten, dass sich die Effekte der sozialen Herkunft auf den Hochschulübergang zwar deutlich verringern, jedoch insgesamt sehr robust und statistisch signifikant bleiben.¹¹¹

Ein Blick auf die Marginaleffekte des Hochschulzugangs belegt, dass sich der Effekt der Sozialschichtzugehörigkeit auf die relativen Chancen des Hochschulzugangs für Studienberechtigte der mittleren und niedrigen Herkunftsgruppe im Vergleich zu Studienberechtigten der hohen Herkunftsgruppe im Untersuchungszeitraum erkennbar – um nicht zu sagen beträchtlich – verstärkt hat (siehe Tab. A 5.7).

Aus den empirischen Befunden, die die Annahmen der Theorie rationaler Bildungsentscheidungen von Boudon (1974) überprüft haben, kann geschlossen werden, dass die Einführung der Bachelor-Studiengänge im Untersuchungszeitraum im Hinblick auf die intendierte Reduzierung primärer und sekundärer Disparitäten beim Hochschulzugang keinerlei Effekte aufweist.

Es kann zwar nicht ausgeschlossen werden, dass eine Unterspezifizierung des Regressionsmodells dazu beigetragen hat, dass die Effekte sekundärer sozialer Disparitäten nicht vollständig über das in Anlehnung an die Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999) entwickelte Handlungsmodell vermittelt sind. Des Weiteren konnte auch der Einfluss der familiären Prozessmerkmale auf die Entscheidungssituation beim Übergang in die nachschulische Ausbildung nicht untersucht werden.

Doch trotz der methodischen Kritikpunkte können die Befunde dahingehend interpretiert werden, dass beim Übergang in die nachschulische Ausbildung von einer sehr viel komplexeren Wechselwirkung verschiedener Faktoren ausgegangen werden muss, als sie mit dem Modell rationaler individueller Bildungsentscheidungen erfasst werden kann.

¹¹⁰ Die Ergebnisse der Befragung der ersten Bachelor-AbsolventInnen der Prüfungsjahre 2002 und 2003 offenbaren eine ausgeprägte „Risikoaversion“ der Studienberechtigten aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien gegenüber den neuen Studienabschlüssen (vgl. Minks/Briedis 2005: 12 f.).

¹¹¹ In diesem Zusammenhang muss auf die uneindeutigen und schwer interpretierbaren Ergebnisse im Hinblick auf die Effekte der sozialen Herkunft in den Regressionsanalysen des Jahres 2004 hingewiesen werden. Dort zeigt sich einerseits, dass der Effekt der Sozialschichtzugehörigkeit gänzlich über die Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999) vermittelt ist. Andererseits ergibt sich auch für Studienberechtigte der niedrigen Sozialschicht lediglich ein sehr geringer Herkunftseffekt unter Konstanthaltung primärer und sekundärer Disparitäten. Weshalb sich dieser zunächst durchaus als erster Hinweis eine „soziale Öffnung“ der Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses zu interpretierende Trend dann nicht mehr im Jahr 2005 nachweisen lässt, kann im Rahmen dieser Arbeit – bedingt durch den vorgegebenen beschränkten Umfang – nicht ausreichend geklärt werden. Möglicherweise spielt hierbei auch die Veränderung des Erhebungsdesigns zwischen 2004 und 2005 eine Rolle (vgl. Heine/Willich 2006).

Die empirische Überprüfung von Erklärungsansätzen zu rationalen sozialschichttypischen Bildungsentscheidungen offenbart eine entscheidende Schwäche: Die institutionellen Strukturen des Bildungssystems werden hierbei lediglich als Kontextbedingungen für individuelle Bildungsentscheidungen berücksichtigt.¹¹²

Auch wenn in Anlehnung an die Ausführungen von Mare (1980) sehr wahrscheinlich unterstellt werden kann, dass es sich bei den Studienberechtigten nach diversen Selektionshürden des Bildungssystems um eine im Hinblick auf ihr Leistungsvermögen und die Bewertung der Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums „homogene“ Gruppe handelt, so zeigt sich – wie berichtet – dennoch eine beträchtliche Stabilität des Zusammenhangs der Sozialschicht und der Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme.¹¹³ Das bedeutet, dass davon auszugehen ist, dass unabhängig von individuellem Leistungsvermögen und von rationalen Kosten-Nutzenabwägungen die Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit beim Hochschulübergang offensichtlich noch über weitere Faktoren vermittelt sind.

Aus konflikttheoretischer Sicht kann argumentiert werden, dass in der für alle Studienberechtigten gleichen Entscheidungssituation (in dem Regressionsmodell wurden Geschlecht, Abiturnote und Kosten-Nutzenabwägungen konstant gehalten) an der Schwelle zur Hochschule die nachweislich sozialschichttypisch ungleichen Beteiligungschancen als ein Ausdruck von „Statusgruppenkämpfen“ um den Zugang zu gesellschaftlichen Privilegien und Positionen interpretiert werden können. Im folgenden Abschnitt wird untersucht, ob sich mit Rückgriff auf die These des Kredentialismus von Collins (1979) im Zusammenhang mit der im Bologna-Prozess eingeführten neuen Studienstruktur neue bzw. verstärkte soziale Schließungstendenzen sowohl beim Hochschulzugang wie auch innerhalb des Hochschulsystems identifizieren lassen.

5.3 Mesosozilogische Perspektive: Bildungszertifikate als Form sozialer Schließung (Collins 1979)

Aus konflikttheoretischer Sicht können mit der These des Kredentialismus (Collins 1979) für die Bedeutung sozial ungleicher Bildungschancen die „Kämpfe“ von Statusgruppen um den Zugang zu gesellschaftlichen Privilegien und Positionen benannt werden. Danach werden Bildungszertifikate in Allokationsprozessen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dazu verwendet, Angehörige der niedrigen Sozialschichten vom Zugang zu attraktiven Positionen am Arbeitsmarkt auszuschließen (siehe Kap. 3.3). Über verschiedene institutionalisierte Selektionskriterien kommt es zu einem Aufgreifen der ungleichen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung der SchülerInnen und über die in

¹¹² Becker hat in diesem Zusammenhang ausgeführt, dass in Rational-Choice-Modellen die signifikante institutionalisierte Selektionsleistung des Bildungssystems stärker einbezogen werden müsse, damit Bildungsungleichheit nicht ausschließlich als aggregierte Folge individueller Kosten-Nutzenabwägungen angesehen werde (vgl. Becker 2000a: 467). Er unterteilt in seinen Untersuchungen den sozialschichtabhängigen Bildungsentscheidungsprozess in zwei Subprozesse, um die (oftmals) zu beobachtende Diskrepanz zwischen den individuellen Kosten-Nutzenabwägungen (Bildungsplanung) und dem tatsächlichen Bildungsübergang abbilden zu können (vgl. Becker 2000a: 457). Becker stellt mit seinen Untersuchungsergebnissen dar, dass das Phänomen der persistenten Bildungsungleichheit an der ersten Bildungsschwelle über ein komplementäres Wechselspiel zwischen (elterlichen) Kosten-Nutzenabwägungen als Bildungsabsichten, dem elterlichen Bildungsniveau als zusätzlicher Ressource für den faktischen Bildungsübergang und den institutionalisierten Selektionsmechanismen des Bildungssystems (Übergangsempfehlungen) hergestellt wird (vgl. Becker 2000a: 465ff.).

¹¹³ Müller und Pollak ([2004] 2007) haben ihre empirischen Ergebnisse dahingehend interpretiert, dass nach einer geringeren Selektivität auf dem Weg zur Hochschulreife beim Hochschulzugang eine stärkere soziale Selektion zu beobachten sei.

der Schule gezeigten Leistungen (vergegenständlicht in Form von Bildungszertifikaten) zur herkunftsabhängigen Kanalisierung.¹¹⁴

Im Zusammenhang mit der Einführung der neuen gestuften Studienstruktur ist im Rahmen dieser Arbeit die Annahme formuliert worden, dass der von politischer Seite formulierten „sozialen Öffnung“ der Hochschulen im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess auf Seiten der Hochschulen mit neuen oder verstärkten Zugangshürden zur Erlangung der privilegierenden Hochschulzertifikate begegnet werden wird.

Art der Studienberechtigung

Der Zugang zu einem Hochschulstudium ist in Deutschland vom Erwerb der durch das allgemeine Bildungssystem zertifizierten Hochschulreife abhängig. Die institutionelle Ausgestaltung des deutschen Bildungssystems mit der Differenzierung von unterschiedlichen Arten der Hochschulreife (Allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife und Fachhochschulreife) stellt in Anlehnung an die Ausführungen von Collins (1971; 1979) ein effektives und gesellschaftlich legitimes Mittel der Konkurrenzbeschränkung auf dem Weg zum höchsten beruflichen Bildungsabschluss und im Weiteren beim Zugang zu attraktiven Berufspositionen dar. Mit verschiedenen zertifizierten Hochschulzugangsberechtigungen werden am Ende der Schulzeit die Wahlmöglichkeiten der SchulabgängerInnen zwischen verschiedenen, voneinander segmentierten Ausbildungswegen sozialschichtabhängig vorstrukturiert.

Ein Blick auf die Anteilsverteilung der Studienberechtigten nach sozialer Herkunft auf die beiden Hochschulreifearten zeigt, dass Studienberechtigte der niedrigen Herkunftsgruppe im Vergleich zu Studienberechtigten der hohen Herkunftsgruppe mehr als doppelt so häufig das Bildungszertifikat der Fachhochschulreife erwerben (siehe Tab. A 5.11).

SchulabgängerInnen aus der hohen Sozialschicht erwerben zu über 80% das Zertifikat der Allgemeinen Hochschulreife, SchulabgängerInnen aus der niedrigen Herkunftsgruppe hingegen nur zu 60%.¹¹⁵ Die empirischen Befunde zeigen, dass sich die herkunftsabhängige Selektion beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigungen in der Folge auch in der Zusammensetzung der Studierenden in den Hochschulen widerspiegelt (siehe Tab. A 5.12).¹¹⁶

Im Rahmen dieser Arbeit ist es möglich, den Einfluss der Art der erworbenen Hochschulreife auf die relativen Chancen des Hochschulzugangs in einem Regressionsmodell zu schätzen. Dazu wurde die Hochschulzugangsberechtigung in dichotomer Form

¹¹⁴ Bildungszertifikate basieren in diesem Kontext deshalb auf einem Vorteil des ungleichen Bildungszugangs und der ungleichen Bildungschancen (vgl. Solga 2003: 162).

¹¹⁵ Eine Durchführung des χ^2 -Tests zeigt auf einem 5% Signifikanzniveau, dass die Abhängigkeit zwischen der Sozialschicht und der Art der Hochschulreife angenommen werden kann.

¹¹⁶ Mit der Allgemeinen Hochschulreife stehen den SchulabgängerInnen grundsätzlich alle Ausbildungsalternativen nach Verlassen der Schule offen. Demgegenüber sind SchulabgängerInnen mit Fachhochschulreife in ihren Möglichkeiten insofern deutlich eingeschränkt, dass ihnen neben der Aufnahme einer nicht-akademischen Berufsausbildung lediglich die Studienaufnahme an einer Fachhochschule möglich ist. Mit der Gründung von Fachhochschulen Anfang der 1970er Jahre wurde eine eigenständige tertiäre Bildungsinstitution geschaffen, die ein im Vergleich zur Universität deutlich eingeschränktes Fächerspektrum anbietet. Zu diesem Fächerspektrum gehören vor allem Studiengänge in den Studienbereichen Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwesen, Informatik, Gestaltung/Design, Mathematik, Informations- und Kommunikationswesen und Gesundheitswesen/Pflege. Charakteristisch für Fachhochschulen ist eine kurze Ausbildungsdauer mit besonderer Anwendungsorientierung, die stärkere Ausrichtung auf die berufliche Praxis und eine Studienstruktur mit Praxissemestern (vgl. KMK 2006b).

(1 = Allgemeine Hochschulreife und 0 = Fachhochschulreife) in das vorhandene Modell (siehe Kap. 5.2) aufgenommen.¹¹⁷

Es zeigt sich, dass das Zertifikat der Hochschulreife unter Konstanthaltung aller anderen Merkmale (Geschlecht, primäre und sekundäre Disparitäten) einen eigenen, von der Sozialschichtzugehörigkeit unabhängigen Einfluss auf den Hochschulübergang ausübt. Studienberechtigte mit Fachhochschulreife haben im Vergleich zu Studienberechtigten mit Allgemeiner Hochschulreife eine bedeutend geringere Chance zur Studienaufnahme (2002: *odds ratio* = 0,68; 2005: *odds ratio* = 0,43; siehe Tab. A 5.4 und A 5.6, **Modell 5**).

Unter Konstanthaltung der Hochschulzugangsberechtigung verringern sich die Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit für Studienberechtigte der mittleren Herkunftsgruppe im Jahr 2002 noch einmal um 1% sowie im Jahr 2005 um 2%. Bei den Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe führt die Kontrolle des Bildungszertifikats zu einer Abschwächung des Herkunftseffekts in Höhe von 3% im Jahr 2002 und in Höhe von 10% im Jahr 2005. Ein ähnlicher Effekt zeigt sich bezüglich des zweiten familiären Strukturmerkmals des Bildungsniveaus der Eltern. Die Konstanthaltung der Hochschulzugangsberechtigung führt sowohl im Jahr 2002 wie auch im Jahr 2005 zu einer Verringerung des Effekts des Bildungsniveaus der Herkunftsfamilie um jeweils knapp 7%. Im Zeitverlauf offenbart der Blick auf die Marginaleffekte, dass sich der benachteiligende Effekt einer Fachhochschulreife auf den Hochschulübergang von 8% im Jahr 2002 „vor der Studienreform“ auf 16% im Jahr 2005 „nach der Studienreform“ verdoppelt (siehe Tab. A 5.7).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die bereits während der Schulzeit erfolgte sozialschichtabhängige Selektion beim Erwerb der verschiedenen zertifizierten Hochschulzugangsberechtigungen in der Folge dazu beiträgt, dass für Studienberechtigte mit Fachhochschulreife im Vergleich zu Studienberechtigten mit Allgemeiner Hochschulreife die Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme eines Studiums beträchtlich verringert ist und sich im Zeitverlauf sogar noch drastisch verschlechtert. Tab. 5.2 illustriert die bisherigen Ausführungen und vervollständigt die bereits in Kapitel 5.1 berichteten Entwicklungen hinsichtlich der Brutto-Studierquoten und der Brutto-Berufsausbildungsquoten im Untersuchungszeitraum. Es wird deutlich, dass Studienberechtigte mit Fachhochschulreife aus der niedrigen Herkunftsgruppe im Vergleich zu Studienberechtigten aus den beiden anderen Herkunftsgruppen im Zeitverlauf sehr viel seltener in ein Studium wechseln, sich demgegenüber ihr Anteil bei den Berufsausbildungen beträchtlich erhöht.¹¹⁸

¹¹⁷ Die fachgebundene Hochschulreife schränkt zwar die Studienberechtigten in der Wahl der Studienfächer ein, ist aber im Vergleich zu den Einschränkungen, die mit der Fachhochschulreife verbunden sind, eher zu vernachlässigen und wird deshalb im Folgenden in der Kategorie „Allgemeine Hochschulreife“ nicht weiter differenziert.

¹¹⁸ Baethge, Solga und Wieck (2007) weisen in ihrer aktuellen Studie über das berufliche Bildungssystem Deutschlands auf den interessanten Aspekt hin, dass die insgesamt niedrige Studierquote u. a. auch auf die begrenzte Bildungsmobilität des Berufsausbildungssystems zurückzuführen sei (vgl. Baethge et al. 2007: 64). Die mögliche Wechselwirkung kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht untersucht werden, beleuchtet aber einen interessanten Aspekt für zukünftige Forschungsarbeiten.

Tabelle 5.2: Übergang in nachschulische Ausbildungen nach Art der Hochschulreife und sozialer Herkunft (in v.H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung

	soziale Herkunft								
	hoch			mittel			niedrig		
	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005
Allgemeine Hochschulreife:									
Studium	83	83	87	72	75	73	67	66	67
Berufsausbildung	15	15	12	24	22	23	30	30	29
weder noch	2	2	1	4	3	4	3	4	4
Fachhochschulreife:									
Studium	66	51	62	60	56	52	52	49	44
Berufsausbildung	18	22	18	23	22	27	23	25	32
weder noch	16	27	20	17	22	21	25	26	24

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

In den vorherigen Abschnitten wurden mit Hilfe logistischer Regressionsanalysen die relativen Chancen der Studienberechtigten unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen beim Hochschulzugang geschätzt. Aufgrund fehlender operationalisierbarer Fragen des HIS können im Folgenden im Zusammenhang mit der Implementation der neuen Studienstruktur an den Hochschulen die Verteilungsungleichheiten in Bildungskategorien im Hinblick auf intrainstitutionelle wie auch hinsichtlich interinstitutioneller Differenzierungen der Hochschulsysteme lediglich deskriptiv betrachtet werden.

Hochschulzugang – Auswahl der Studienberechtigten

Der Erwerb der Hochschulreife ermöglicht SchulabgängerInnen keineswegs die völlig freie Wahl des Studienfachs und der Hochschule. Vielmehr ist die Zulassung zu staatlichen Hochschulen gesetzlich geregelt. Mit der sog. Kapazitätsverordnung (KapVO) wird für jede Hochschule die Ausbildungskapazität berechnet. Übersteigt die Nachfrage des Studienangebots in einzelnen Studiengängen die berechnete Kapazität der Hochschule, dann wird die Vergabe der Studienplätze in sog. örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen durch Hochschulzulassungsgesetze und Vergabeordnungen des jeweiligen Bundeslandes bzw. der einzelnen Hochschule geregelt.¹¹⁹

Daneben gibt es sog. bundesweit zulassungsbeschränkte Studiengänge¹²⁰, deren Zugang an mehreren Hochschulen kontingentierte ist und deren Vergabe von 1972 bis 2005 durch die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) erfolgte (vgl. KMK 2006b).

Im Hinblick auf die Hochschulzulassung ist die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses eingebettet in einer zu Beginn der 1990er Jahre von Bund und Ländern angestoßenen Föderalismusreform mit einer zunehmenden Verlagerung der Verantwortlichkeit für die Hochschulzulassung vom Staat auf die einzelnen Hochschulen (vgl. KMK 2006b: 137).¹²¹ So wurde die Vergabe von bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen

¹¹⁹ Vgl. Fußnote 13.

¹²⁰ Bei den bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern handelt es sich um die universitären Studiengänge Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tier- und Zahnmedizin.

¹²¹ In seinen „Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs“ hat sich der Wissenschaftsrat dafür ausgesprochen, dass die Hochschulen in die Lage versetzt werden, über eine verstärkte Beteiligung an der Hoch-

durch die Änderung des HRG im Jahr 2004 dahingehend reformiert, dass ab dem Wintersemester 2005/2006 die Hochschulen 20% der StudienbewerberInnen nach der Abiturdurchschnittsnote, weitere 20% aufgrund von Wartezeiten und 60% über hochschulinterne Auswahlverfahren auswählen.¹²² Zeitlich parallel wurden ähnliche Modelle in den jeweiligen Landesgesetzen und in den staatlichen Hochschulen für Studiengänge mit örtlicher Zulassungsbeschränkung etabliert (vgl. KMK 2006b: 144).

Hochschulinterne Eingangs-, Aufnahme- und Eignungsprüfungen, die über den bloßen Nachweis der Hochschulzugangsberechtigung hinausgehen, bieten den Hochschulen in ihrer institutionalisierten „gatekeeping-Funktion“ die Möglichkeit, unter Rückgriff auf eine meritokratische Argumentation die Auswahl der „leistungsbesten“ und „motiviertesten“ StudienanfängerInnen zu legitimieren. Verborgener wird damit jedoch, dass die hochschulinternen Auswahlkriterien Studienberechtigte herkunftsabhängig selektieren und gewährleisten, dass die begehrten Bildungszertifikate des Hochschulabschlusses sozial exklusiv bleiben, also vornehmlich von Studienberechtigten aus privilegierten Sozialschichten erreicht werden können.¹²³

In den Ausführungen zu Kapitel 5.2.1 wurde bereits dargestellt, dass die leistungsbezogene Selektion der SchülerInnen, vermittelt über die Abiturnote als primärem Herkunftseffekt, einen starken sozial bedingten Einfluss auf die relativen Chancen des Hochschulzugangs ausübt. Weitere Berechnungen mit den Daten der Studienberechtigtenbefragungen im Rahmen dieser Arbeit¹²⁴ haben gezeigt, dass sich zwischen 2002 und 2005 der Anteil von Studienberechtigten mit „besseren“ Abiturnoten (Notendurchschnitt 1,0 bis 2,4) in den einzelnen Studiengängen beträchtlich erhöht. Beispielsweise vergrößert sich ihr Anteil bei den Abschlüssen „Universitäts Bachelor“ im Untersuchungszeitraum um 15%, beim „Fachhochschul Bachelor“ um 6%. Ein besonders hoher Anstieg ist bei den Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abschließen, mit 20% zu verzeichnen. Es deutet sich an, dass die Abiturnote als leistungsbezogenes und sozial bedingtes Selektionsinstrument des allgemeinen Bildungssystems im Zeitverlauf für den Zugang in die verschiedenen Studiengänge an Bedeutung gewonnen hat. Die sozialschichttypischen Auswirkungen der im allgemeinen Bildungssystem zertifizierten Leistungsnachweise reichen weit in die Hochschulen hinein und werden von diesen als legitimierter und vertrauenswürdiger Nachweis (weil in einem institutionalisierten Bildungsprozess zertifiziert) individueller Leistungsfähigkeit aufgegriffen wird, um ungleiche Zugangschancen beim höchsten Bildungsabschluss zu legitimieren.¹²⁵

schulzulassung einen stärkeren Einfluss auf die Zusammensetzung der Studierenden zu nehmen und benennt eine Reihe von möglichen Auswahlinstrumenten. Er argumentiert, dass sich mit der Neuausrichtung der Zulassungsinstrumente und der Differenzierung des Hochschulsystems der „Zielkonflikt“ zwischen der Auswahl der besten StudienbewerberInnen und der Forderung nach einer Erhöhung der AbsolventInnenzahl ausgleichen ließe (vgl. Wissenschaftsrat 2004: 55).

¹²² Im Juli 2007 wurde im Bundestag der Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Aufhebung des HRG zum 1.10.2008 verabschiedet. Begründet wurde die Aufhebung des HRG damit, dass der Bologna-Prozess die Situation der Hochschulen soweit verändert habe, dass der nationale Bezugsrahmen immer stärker an Bedeutung verliere und das Ziel sein müsse, die Hochschulen aus der staatlichen Detailsteuerung zu entlassen und ihnen eine größere Freiheit und Autonomie zu geben. Der Wortlaut des Gesetzentwurfs ist abrufbar unter http://www.bmbf.de/pub/Regierungsentwurf_HRGAG.pdf (Zugriff: Oktober 2007).

¹²³ Diesbezüglich bestätigt sich der von Windolf (1990) beschriebene komplementäre Zusammenhang von Öffnung und Differenzierung des Hochschulsystems (siehe Kap. 3.3).

¹²⁴ Sie werden im Folgenden nicht extra tabellarisch ausgewiesen.

¹²⁵ Die Zulassungsbeschränkung für bestimmte Studienfächer und einzelne Hochschulen auf der Grundlage eines Numerus Clausus ist, wie bereits in Kap. 3.3 ausgeführt, ein Selektionsinstrument, das schon in den 1960er Jahren angewendet wurde.

Im Zuge der Föderalismusreform und der Übertragung eines Großteils der Verantwortung für die Auswahl der StudienanfängerInnen auf die Hochschulen zeigt sich, dass sich diese Bildungsinstitution nunmehr offensichtlich zunehmend nicht mehr nur auf die im allgemeinen Bildungssystem bereits mehrfach stattgefundene soziale Selektion der SchülerInnen und ihres zertifizierten „Leistungsvermögens“ verlassen müssen (bzw. wollen), sondern zusätzlich mit individuell gestalteten Bewerbungsschreiben, Eignungsprüfungen sowie persönlichen Auswahlgesprächen neue bzw. verstärkte soziale Selektionshürden etablieren. Michael Hartmann (2005: 87f.) vergleicht die neuen Auswahlinstrumente der Hochschulen mit den seit langem im allgemeinen Bildungssystem zu beobachtenden Mechanismen der sozial selektiven Schulübergangsempfehlungen durch Lehrkräfte. Seines Erachtens könne davon ausgegangen werden, dass in individuellen Auswahlgesprächen die mit der sozialen Herkunft verbundenen „Persönlichkeits“-Merkmale der BewerberInnen eine entscheidende Rolle spielten.¹²⁶

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die mit dem Bologna-Prozess fokussierte „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen“ mit der Implementation einer neuen Studienstruktur begleitet wird von einer Neugestaltung der Zulassungsbeschränkungen beim Hochschulzugang. Die Hochschulen werden in die Lage versetzt, aktiver an der Auswahl ihrer Studierenden mitzuwirken und über den selektiven Zugang zur Hochschulausbildung die Konkurrenz um den höchsten Bildungsabschluss zu begrenzen. Die im allgemeinen Bildungssystem „begonnene“ soziale Selektion setzt sich somit nicht mehr nur – wie bislang – über die Relevanz der Bildungszertifikate und der Abiturnoten beim Hochschulzugang fort, sondern wird von neuen bzw. verstärkten sozialen Selektionshürden begleitet. Obwohl das Bildungszertifikat der Hochschulreife rein formal zur Aufnahme eines Studiums berechtigt, bleiben die Tore der Hochschulen für Studienberechtigte der niedrigen Sozialschichten weiterhin verschlossen, denn sie haben häufiger die schlechteren Abiturnoten, sie werden sehr wahrscheinlich in den Eingangsprüfungen der Hochschulen nicht die geforderten Leistungen erbringen und als zusätzliche soziale Schließungsmaßnahme wird sich zeigen, dass ihr Habitus in persönlichen Auswahlgesprächen der Institution Hochschule „zu fern“ ist. Mit der zunehmenden Beschränkung der Zahl von StudienanfängerInnen wird die soziale Selektivität des höchsten Bildungsabschlusses bewahrt und die Zahl der BewerberInnen um attraktive Berufspositionen begrenzt.

Auf der Grundlage der „Vorausrechnungen der Schüler- und Absolventenzahlen 2003 bis 2020“ der KMK (vgl. KMK 2005b) wird in der Öffentlichkeit immer wieder ein vermeintlicher „Massenansturm“ der geburtenstarken Jahrgänge auf die Hochschulen heraufbeschworen, dem die Hochschulen nunmehr unter Rückgriff einer angeblich „gerechten“ leistungsbezogenen Selektion der Studienberechtigten einen gesellschaftlich legitimierten „Riegel“ vorschieben können.¹²⁷ Dass dem Rückgriff auf das meritokratische Paradigma eines fairen Leistungswettbewerbs und der Auswahl der „leistungsstärksten“ und „moti-

¹²⁶ In Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept (1984) kann in persönlichen Auswahlgesprächen in diesem Zusammenhang eine Affinität zwischen den StudienbewerberInnen aus höheren Sozialschichten und den VertreterInnen der Bildungsinstitution Hochschule vermutet werden, so dass die institutionalisierten Zugangshürden als effizientes Instrument der herrschenden sozialen Eliten diese dabei unterstützen, dass Studienberechtigte der niedrigen Sozialschichten vom Zugang zu höherer Bildung und im Weiteren von der Möglichkeit, sich auf attraktive Positionen auf dem Arbeitsmarkt zu bewerben, ausgeschlossen werden bzw. ausgeschlossen bleiben.

¹²⁷ Beispielhaft für die Diskussion über die Auswirkungen des erwarteten Anstiegs der Studierendenzahlen sei auf den am 10.07.2007 in der Süddeutschen Zeitung veröffentlichten Artikel „Kreativer, mobiler, flexibler – Wie Deutschlands Hochschulen den kommenden Massenansturm bewältigen können“ von Detlef Müller-Böling, Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), verwiesen (vgl. Müller-Böling 2007).

viertesten“ BewerberInnen eine Selektion nach sozialer Herkunft zugrunde liegt, bleibt dabei unberücksichtigt. Neben der sozialen Bedingtheit schulischer Leistungen und Eignungsprüfungsleistungen wird in individuellen Bewerbungsschreiben und persönlichen Auswahlgesprächen zusätzlich die familiäre kulturelle und soziale Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie über eine „Nähe“ oder auch „Ferne“ zur Institution Hochschule relevant. Beim Zugang zum begehrten Bildungszertifikat des Hochschulabschlusses kann die Konkurrenz sozialschichttypisch beschränkt werden und die privilegierten hohen Schichten können weiterhin unter sich bleiben.

Empirische Befunde, mit denen die vermuteten sozial disparaten Auswirkungen der parallel zur Studienreform etablierten Zugangselektionen überprüft werden können, sind nach Information der Verfasserin dieser Arbeit derzeit (noch) nicht verfügbar.

In der empirischen Studie „Studienanfänger im Wintersemester 2005/2006“ des HIS wird insgesamt von einem leichten Anstieg der hochschuleigenen Eignungsverfahren berichtet (vgl. Heine et al. 2007: 131). Des Weiteren zeigen die veröffentlichten statistischen Daten der HRK, dass die Hochschulen vor allem für Bachelor-Studiengänge die Möglichkeit lokaler Zulassungsbeschränkungen nutzen. In 65% aller Bachelor-Studiengänge wurden bis zum Sommersemester 2007 örtliche Zulassungsbeschränkungen eingeführt, deutlich mehr als in herkömmlichen Studiengängen (vgl. HRK 2007b: 14f.).¹²⁸ Durchaus zynisch mutet in diesem Zusammenhang der Hinweis der HRK an, dass die Hochschulen die Möglichkeit der Zulassungsbeschränkungen nutzen würden, „um in kleineren Lerngruppen neue Lehrkonzepte umzusetzen“ (vgl. HRK 2007b: 14). Auch mit dieser Argumentation wird (bewusst) ausgeblendet, dass sich hinter den neuen Zulassungsbeschränkungen tendenziell neue soziale Schließungsbestrebungen verbergen.

Studienangebot – gestufte Studiengänge

Die derzeitige Bologna-Umstellungsphase an den Hochschulen ist größtenteils gekennzeichnet durch die Parallelität von herkömmlichen und neuen Studienabschlüssen. Dass trotz des vorgegebenen Ziels, die Studienreform bis zum Jahr 2010 abzuschließen, auch danach noch sehr wahrscheinlich herkömmliche Studienabschlüsse angeboten werden, hat der Beschluss der KMK aus dem Jahr 2003 schon vorweg genommen, wonach „wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomstudienabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen [können]“ (vgl. KMK 2003a: 10. These). Des Weiteren sind – wie bereits in Kap. 2.1 ausgeführt – die Studiengänge des Staatsexamens derzeit und wohl auch in Zukunft von der Umstellung auf die Bachelor-Struktur ausgenommen (vgl. KMK 2005a).

Gerade die Abkopplung der prestigeträchtigen Studiengänge des Staatsexamens vom Bologna-Prozess spiegelt einen tendenziell neuen sozialen Schließungsprozess wider. Das Bildungszertifikat des Staatsexamens, das in den ältesten und traditionsreichsten Studiengängen (bspw. Medizin und Rechtswissenschaft) vergeben wird, sichert den Studienberechtigten aus Familien mit dieser Bildungstradition einen exklusiven Hochschulabschluss, der ein hohes Einkommen und die attraktivsten Berufspositionen verspricht.¹²⁹ In einem vor kurzem veröffentlichten Aufruf, den 160 Jura-ProfessorInnen unterzeichnet haben, wird die Umstellung der Juristen-Ausbildung auf die neue gestufte Studienstruktur als

¹²⁸ Die HRK hat erstmals zum Wintersemester 2006/2007 die Zulassungsmodi der Bachelorstudiengänge veröffentlicht. Für den Zeitraum davor liegen keine statistischen Daten vor. Hinsichtlich der Einführung der Zulassungsmodi in den einzelnen Bundesländern zeigen sich erhebliche Unterschiede (vgl. HRK 2007b: 14).

¹²⁹ Schölling (2005) stellt in seiner empirischen Untersuchung zur Kongruenz von persönlichem Habitus und Fachhabitus bei der Studienfachwahl sehr eindrucksvoll dar, welchen Einfluss die Bildungstradition des Elternhauses auf die Wahl des Studienfachs ausübt.

„unbrauchbare Halbbildung“ abgelehnt (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 30.04.2007). Selbst unter der günstigen Annahme, dass im Jahr 2010 nur noch die neuen Studienabschlüsse Bachelor bzw. Master und der herkömmliche Abschluss des Staatsexamens vergeben werden, wird deutlich, dass durch die Vergabe von weiterhin unterschiedlichen Hochschulbildungszertifikaten die Studierenden in eine sozial exklusive Gruppe mit Zugang zu privilegierten Berufspositionen und in eine (Mehrheits-) Gruppe mit Zugang zu weniger attraktiven Berufsfeldern differenziert wird.

Aber nicht nur die Differenzierung zwischen dem herkömmlichen Hochschulabschluss des Staatsexamens und den neuen Abschlussarten, sondern auch die intra-institutionelle Ausgestaltung der neuen gestuften Studienstruktur offenbart weitere soziale Schließungs- und Entwertungstendenzen.

In den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ hat die KMK im Jahr 2003 festgelegt, dass der Bachelor als erster berufsqualifizierender Regelabschluss eines Hochschulstudiums für die Mehrzahl der Studierenden zur Einmündung in den Arbeitsmarkt führen soll. Der Zugang zum „weiteren berufsqualifizierenden“ Masterabschluss, der „[i]m Interesse der internationalen Reputation und der Akzeptanz [...] durch den Arbeitsmarkt [...] ein hohes fachliches und wissenschaftliches Niveau“ gewährleisten soll, ist neben dem bestandenen ersten Hochschulabschluss von weiteren besonderen Zulassungsvoraussetzungen abhängig zu machen (vgl. KMK 2003c: 4). Mit der Vorgabe einer „besonderen Zulassungshürde“ werden die Bildungschancen vor allem der Studierenden aus niedrigen Sozialschichten erheblich eingeschränkt. Die zweistufige Studienstruktur differenziert den Hochschulabschluss in einen ersten „Massen-Abschluss“ und einen zweiten „Elite-Qualifizierungsabschluss“, mit dem der erste Abschluss tendenziell entwertet wird. Die neue und verstärkte Selektionshürde wird ebenfalls mit einer meritokratischen Rhetorik von „Begabungsunterschieden“ und der Notwendigkeit eines „hohen fachlichen und wissenschaftlichen Leistungsniveaus“ begründet. Mit der Beschränkung des Zugangs zum Master-Studium wird gleichzeitig die ökonomische Verwertbarkeit dieses Zertifikats auf dem Arbeitsmarkt und implizit ein Wettbewerbsvorteil gegenüber HochschulabsolventInnen mit „nur“ einem Bachelor-Zertifikat legitimiert.¹³⁰ Auch in dieser Argumentation bleibt unberücksichtigt, dass mit dieser zusätzlichen Selektionshürde eine erneute und verstärkte soziale Auslese der Studierenden etabliert wird.¹³¹

Zurzeit werden an den Hochschulen neben der Festlegung von Übergangsquoten in ein Master-Studium verschiedene andere Auswahlinstrumente diskutiert. Die Ergebnisse der ersten Bachelor-AbsolventInnenbefragung von HIS zeigen, dass in den Jahren 2002 und 2003 bereits 90% der Hochschulen für die Aufnahme eines Masterstudiums verschiedene Zulassungsvoraussetzungen festgelegt haben. Dabei reicht die Bandbreite der Zulassungshürden über das Erreichen einer Mindestnote des Bachelor-Abschlusses, dem Abschluss des Bachelor-Studiums an einer bestimmten Hochschule (Universität statt Fachhochschu-

¹³⁰ Beispielweise empfiehlt die HRK zur Einordnung der neuen Studienabschlüsse im Öffentlichen Dienst, dass InhaberInnen von Bachelor-Abschlüssen die Zugangsmöglichkeit zum Gehobenen Dienst und nur InhaberInnen von Masterabschlüssen die Möglichkeit des Zugangs zum Vorbereitungsdienst des Höheren Dienstes erhalten sollten (vgl. HRK 2000).

¹³¹ Des Weiteren muss beachtet werden, dass der im „Berliner-Kommuniqué“ im Jahr 2003 festgelegte dritte Zyklus des Promotionsstudiengangs (in der Regel) nur nach vorherigem Abschluss eines Master-Studiums begonnen werden kann (vgl. KMK 2003c: 5). Dadurch wurde eine neue (dritte) Selektionshürde geschaffen: In der bisherigen Studienstruktur mit nur einer Hochschulabschluss-Stufe stand den AbsolventInnen eines universitären Hochschulabschlusses grundsätzlich der Weg in die Promotion offen. Nunmehr reicht der erste Hochschulabschluss des Bachelor nicht mehr aus, sondern der Hochschulabschluss des Master, der nur wenigen „befähigten“ Studierenden ermöglicht werden soll, muss zusätzlich vorgewiesen werden, bevor den HochschulabsolventInnen die Möglichkeit eröffnet wird, sich den erneut (sehr wahrscheinlich ebenfalls sozial) selektiven Auswahlkriterien eines Promotionsstudiengangs zu stellen.

le), einem erfolgreichen Abschlussgespräch und dem Nachweis weiterer formaler Leistungsnachweise bis hin zu Praktikums- und Fremdsprachennachweisen (vgl. Minks/Briedis 2005: 88 f.).

Es kann des Weiteren vermutet werden, dass sich zusätzlich zu den hochschulinternen Auswahlkriterien und Quotierungen die soziale Selektion beim Übergang in ein Master-Studium auch in finanzieller Hinsicht verstärkt. So ist bspw. nach dem „Studiengebührenurteil“ des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 2005 die Einführung einer allgemeinen Gebührenpflicht des Master-Studiums wahrscheinlich.¹³² Des Weiteren wird lediglich ein konsekutives Master-Studium – und dies auch nur unter sehr eingeschränkten Voraussetzungen nach dem BAföG – finanziell gefördert. Gemäß § 7 BAföG erfolgt eine Ausbildungsförderung nur dann, wenn ein Master-Studiengang auf einem Bachelorstudiengang aufbaut und diese weitere Qualifikation „eine Hochschulausbildung [...] insoweit ergänzt, als dies für die Aufnahme des angestrebten Berufs rechtlich erforderlich ist“ (BMBF 2007b).

Ein Blick auf die von den Studienberechtigten in den Jahren 2004 und 2005 vorgenommenen Bewertungen des vermeintlichen Vorzugs eines Bachelor-Studiums im Hinblick auf die Fortsetzungsmöglichkeit in einem Master-Studium verdeutlicht, welches Enttäuschungs- und Konfliktpotenzial in der institutionalisierten Ausgestaltung einer zweistufigen Studienstruktur enthalten ist. Im Untersuchungszeitraum sehen die Studienberechtigten unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft die Fortsetzungsmöglichkeit mit dem Master-Studium als den bedeutendsten Vorteil der neuen Studienstruktur an (siehe Tab. A 5.8).¹³³

Die Befragung der ersten Bachelor-AbsolventInnen der Prüfungsjahre 2002 und 2003 hat ergeben, dass 77% der Universitäts-BachelorabsolventInnen und 55% der Fachhochschul-BachelorabsolventInnen direkt in ein weiterführendes Studium (zumeist ein Master-Studium) wechselten und nicht – wie politisch intendiert – die Hochschule verlassen haben und in den Arbeitsmarkt eingetreten sind (vgl. Minks/Briedis 2005: 83).¹³⁴ Als Motiv für den Anschluss eines weiteren Studiums benennen die BachelorabsolventInnen insgesamt mit einer überwältigenden Mehrheit von 95% den Wunsch, ihre Berufschancen verbessern zu wollen (vgl. Minks/Briedis 2005: Tab. A20).

Die empirischen Befunde lassen die Vermutung zu, dass der Bachelor-Abschluss von den Studierenden offensichtlich als eine Art „Zwischenabschluss“ angesehen wird. Die relativ hohe Übergangsquote der ersten Bachelor-AbsolventInnen in ein Master-Studium war in den Jahren 2002/2003 sicherlich durch die geringe Anzahl von AbsolventInnen insgesamt begünstigt. Es ist davon auszugehen, dass ihnen nach Abschluss des Bachelor-Studiums eine reale Wahlmöglichkeit offen stand. Für die Zukunft kann im Hinblick auf

¹³² Zu den einzelnen Ausgestaltungen der Gebührenpflicht eines Master-Studiums in den Bundesländern siehe Ebcinoglu (2006). Die Umsetzung der vom Bundesverfassungsgericht geforderten Sozialverträglichkeit der Studiengebühren ist derzeit nicht zu erkennen. Beispielfhaft sei in diesem Zusammenhang auf den Vorstoß der Universität Freiburg verwiesen, den StudienbewerberInnen, die einen Intelligenzquotienten von mehr als 130 nachweisen, die Studiengebühren zu erlassen. Die Universität Mannheim hat ein Stipendiensystem aufgebaut und bezahlt daraus besonders guten Studierenden ein Jahr lang die Studiengebühren (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 20.10.2007). In beiden Fällen ist nicht ersichtlich, wie mit diesen Befreiungsmaßnahmen soziale Ungerechtigkeiten ausgeglichen werden sollen.

¹³³ Diese Bewertung korrespondiert mit den Ergebnissen der von HIS durchgeführten Befragung der StudienanfängerInnen im Wintersemester 2005/2006. Es zeigt sich, dass bei den StudienanfängerInnen die Möglichkeit der Studienfortsetzung mit dem Master-Studiengang im Zeitverlauf zwischen 2000 und 2005 eine herausgehobene Rolle bei der Wahl eines Bachelor-Studiengangs besitzt (vgl. Heine et al. 2007: 170).

¹³⁴ Leider sind die Ergebnisse der StudienanfängerInnen-Befragungen sowie der Bachelor-AbsolventInnenstudie nicht nach sozialer Herkunft und auch nur in einigen wenigen Ergebnisdarstellungen nach Bildungsherkunft differenziert.

die gegenwärtige Diskussion über restriktive Quotierungen und Zulassungsvoraussetzungen sowie einer weitgehend eingeschränkten Finanzierungsmöglichkeit eher vermutet werden, dass den Studierenden erhebliche institutionelle Grenzen gesetzt werden. Es kann angenommen werden, dass zukünftig der Übergang in ein Master-Studium einer verstärkten sozialen Selektion unterliegen und dieser Qualifizierungsabschluss Studierenden aus niedrigen Sozialschichten verschlossen bleiben wird.

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die formalen hochschulinternen Selektionskriterien, die eingeschränkte Ausbildungsförderung nach dem BAföG sowie die (mögliche) Gebührenpflicht des Master-Studiums dazu führen können, dass die „Masse“ der Studierenden – vornehmlich aus niedrigen Herkunftsschichten – mit dem Bachelor-Abschluss in den Arbeitsmarkt einmündet, während Studienberechtigte der höheren Sozialschichten an der Hochschule verbleiben (dürfen) und als privilegierte Minderheit über Master-Hochschulzertifikate ihre zukünftigen Arbeitsmarktchancen verbessern. **Damit stellt das Bildungszertifikat des Hochschulabschlusses in seiner neuen gestuften Struktur mit einem Bachelor- und einem Masterabschluss eine neue bzw. verstärkte Form der sozialen Schließung dar.** Mit den beiden Hochschulzertifikaten des Bachelor-Abschlusses und des Master-Abschlusses werden HochschulabsolventInnen in zwei unterschiedlich zertifizierte Gruppen von BewerberInnen um Arbeitsplätze differenziert, denen sich unabhängig von individuellem Leistungsvermögen verschiedene Optionen und Positionen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen.

Der Differenzierung der beiden AbsolventInnengruppen liegen institutionelle soziale Selektionsmechanismen der Hochschulen zugrunde. Das Zertifikat des Bachelor-Studiums wird durch das Bildungszertifikat des Master-Studiums entwertet.

Ein interessanter Aspekt offenbart sich in diesem Zusammenhang, wenn man sich vergegenwärtigt, dass – wie bereits in Kap. 2.1 ausgeführt – die Forderungen nach einer gestuften Studienstruktur in Deutschland kein im Rahmen des Bologna-Prozesses neues Reformvorhaben darstellen. Bereits im Jahr 1966 schlug der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen“ die Gliederung des Studiums in einen berufsbefähigenden Abschluss für alle Studierenden und ein sog. Aufbaustudium für an der Forschung interessierte und „befähigte“ Studierende vor (vgl. Wissenschaftsrat 1966: 14). Auf der Grundlage einer postulierten „tiefgehenden Störung des Verhältnisses von Forschung und Lehre“, die u. a. in der steigenden Nachfrage nach wissenschaftlicher Ausbildung und der Folge, dass „Studium und akademische Bildung aufgehört [haben], das Privileg einer relativ kleinen Schicht zu sein“ (Wissenschaftsrat 1966: 11), wurde damals die Frage nach dem Ausbildungsziel des Studiums und den Ansprüchen von Staat und Gesellschaft an die Hochschulen festgestellt (vgl. Wissenschaftsrat 1966: 15). Das leitende Prinzip gegen „das zu hoch gesteckte Studienziel, das Anlage und Fähigkeiten der meisten Studenten übersteigt“, sei deshalb „die Differenzierung des Ausbildungsziels in gestuften Studiengängen“ (Wissenschaftsrat 1966: 14). Dann würden, so die damalige Annahme des Wissenschaftsrates, alle Studierenden in einem zeitlich begrenzten Studium befähigt, einen qualifizierten Beruf zu ergreifen und in der Mehrzahl die Hochschule zu verlassen, während die forschungsinteressierten und dafür „befähigten“ Studierenden in einem Aufbaustudium „ihre Fähigkeiten entfalten“ könnten (vgl. Wissenschaftsrat 1966: 14).

Die Parallelität zu den Struktur-Vorgaben der Studienreform ist offensichtlich. Auch im Jahr 1966 wurde unter Bezugnahme auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, der „vielfältigen und sich wandelnden beruflichen Möglichkeiten“ eine Neuordnung des Studiums empfohlen (vgl. Wissenschaftsrat 1966: 13). Allerdings ergab sich in dem damaligen bildungspolitischen Reformklima und der Debatten um ungleiche Bildungschancen keine Möglich-

keit, die vorgeschlagenen Reformen durchzusetzen, vielmehr wurden sie als „Zwei-Klassen-Studium“ abgelehnt.

Vierzig Jahre später zeigt sich, dass die Studienreform, nunmehr unter dem Label „Bologna-Prozess“ mit der Argumentation einer vermeintlich notwendigen „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen“ politisch durchsetzbar ist.¹³⁵

Die Ausgestaltung der gestuften Studiengänge und die implementierten Selektionshürden ähneln durchaus einem „Zwei-Klassen-Studium“, welches der Wissenschaftsrat implizit bereits im Jahr 1966 gefordert hat. Im Gegensatz zum damaligen Bildungsreformklima ist die funktionalistische Argumentation unter Rückgriff auf das meritokratische Paradigma der Statuszuweisung nach „Begabung“ jedoch offenbar inzwischen in einem solchen Maß in der bundesdeutschen Gesellschaft legitimiert, dass mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sichergestellt werden kann, dass die akademische Bildung weiterhin „das Privileg einer relativ kleinen Schicht“ (Wissenschaftsrat 1966: 11) bleibt.¹³⁶

Interinstitutionelle Differenzierung: Universität versus Fachhochschule

*Hochschulzugang*¹³⁷

Die Umstellung der herkömmlichen Studienstruktur auf die neuen gestuften Studiengänge war von politischer Seite mit der Annahme verbunden, dass sich die traditionelle Trennung einer auf der einen Seite eher „anwendungs- und berufsfeldorientierten“ Fachhochschulausbildung und einer eher „forschungsorientierten“ Universitätsausbildung auf der anderen Seite auflöse, so dass sich beide Hochschultypen (zumindest auf der Bachelor-Ebene) einander annähern und vor allem die Fachhochschulen ihre Attraktivität erhöhen werden (vgl. KMK 2006b: 138).

Die Ergebnisse der Studienberechtigtenbefragungen zeigen jedoch – unter Berücksichtigung der eingeschränkten Aussagekraft deskriptiver Analysen – eine gegenläufige Entwicklung. Von allen Studienberechtigten, die sich bereits für ein Studium entschieden haben bzw. dies für die Folgezeit sicher planen (Brutto-Studierquote), wählen im Jahr 2005 insgesamt beträchtlich seltener ein Studium an einer Fachhochschule als noch im Jahr 2002 (Rückgang um 7% auf 29% im Jahr 2005; siehe Tab. A 5.12). Am stärksten reduzieren neben den weiblichen Studienberechtigten (Rückgang um 11%) die Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe (Rückgang um 12%) ihre Anteile an den Fachhochschulen. Demgegenüber zeichnet sich bei den Universitätsabschlüssen insgesamt ein Zuwachs um 4% auf 68% im Jahr 2005 ab.

Dieser Entwicklung können verschiedene Gründe zugrunde liegen.¹³⁸ Zum einen ist sehr wahrscheinlich, dass die achtsemestrige explizite berufs- und praxisorientierte Diplom-Studienstruktur an Fachhochschulen mit bis zu zwei Praxissemestern nunmehr in einem (in der Regel) sechssemestrigen Bachelor-Studium nicht mehr im bisherigen inhaltlichen Umfang angeboten werden kann und damit ein – vornehmlich für Studienberechtigte

¹³⁵ In diesem Zusammenhang sei bspw. auch auf die Ausführungen von Kahlert (2005: 153) hinsichtlich des „ökonomischen Bias“ des Bologna-Prozesses hingewiesen.

¹³⁶ Vgl. Fußnote 68.

¹³⁷ Wie dargelegt, standen im HIS-Datensatz keine Daten zur Studienfachwahl zur Verfügung. Damit ist es nicht möglich, die Anteile der Studienberechtigten an Universitäten und Fachhochschulen explizit als Ergebnis der unterschiedlichen Fächerangebote und der von Studienberechtigten sozialschichttypisch gewählten Studienfächer zu kontrollieren.

¹³⁸ In Bezug auf den starken Rückgang der gewählten Fachhochschulstudiengänge bei den Frauen kann bspw. vermutet werden, dass diesen mit der Einführung von Bachelor-Studiengängen an beiden Hochschularten nunmehr die Möglichkeit eröffnet wird, ein kurzes und praxisorientiertes Studium an einer Universität zu wählen und sie nicht länger vom geschlechtstypischen Fächerspektrum der Fachhochschulen in ihren Bildungsentscheidungen eingeschränkt werden.

der niedrigen Sozialschichten – wichtiger „Motivator“ für die Wahl eines Fachhochschulstudiums gegenüber einem Universitätsstudium weggefallen ist.

Zum anderen kann vermutet werden, dass sich mit der Einführung der Bachelor-Studienstruktur die Organisation und der Studienaufbau an beiden Hochschularten dahingehend angleicht, dass sich nunmehr das deutlich breitere Studienfächerangebot der Universitäten gegenüber dem sehr engen Fächerspektrum an Fachhochschulen als „Pull-Faktor“ durchsetzt.

Des Weiteren kann angenommen werden, dass trotz des im Oktober 2003 erfolgten KMK-Beschlusses (vgl. KMK 2003c), wonach es für die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt erforderlich sei, dass die Bachelor-Grade nicht den unterschiedlichen „Bildungsauftrag“ des jeweiligen Hochschultyps kennzeichnen, wie dies noch in den Beschlüssen der Jahre 1997 und 1999 gefordert wurde (vgl. KMK 1997, 1999), in den Köpfen der Studienberechtigten (und nicht nur bei ihnen) immer noch ein Universitäts-Hochschulabschluss gegenüber einem Fachhochschulabschluss einen vermeintlichen Qualifizierungs- und Prestigevorteil sowie einen Verwertungsvorsprung auf dem Arbeitsmarkt genießt.

Der stark rückläufige Anteil von Studienberechtigten, die sich für ein Fachhochschulstudium entscheiden, könnte durchaus auch ein Ausdruck von restriktiveren Zulassungsbeschränkungen an den Fachhochschulen sein. Bereits vor Einführung der Bachelor-Abschlüsse waren an den Fachhochschulen Zulassungsbeschränkungen verbreiteter als an Universitäten, beispielsweise wird in vielen Fachhochschul-Studiengängen von den BewerberInnen eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. ein Betriebs-Praktikum verlangt (vgl. Mayer 2003: 598; vgl. Isserstedt et al. 2007: 87).

Im Hinblick auf die bisher benannten möglichen Gründe für den zu beobachtenden Abwanderungstrend der Studienberechtigten von der Fachhochschule zur Universität muss an dieser Stelle einschränkend darauf hingewiesen werden, dass sich diese Gründe ausschließlich auf Studienberechtigte beziehen können, die eine Allgemeine Hochschulreife erworben haben. Studienberechtigte mit Fachhochschulreife sind mit ihrem Bildungszertifikat auf den Übergang in die Fachhochschule „vorsortiert“ und haben nicht die Möglichkeit, zwischen einem Universitäts- oder einem Fachhochschulstudium zu wählen. Im Untersuchungszeitraum zeigt sich im Hinblick auf die Entwicklung der Studier- und Berufsausbildungsquoten, dass gerade diese Gruppe von Studienberechtigten seltener ein Studium aufnimmt und stattdessen häufiger in eine nicht-akademische Berufsausbildung einmündet (siehe Tab. 5.2). Auch Studienberechtigte mit Fachhochschulreife wenden sich im Untersuchungszeitraum vermehrt von der Fachhochschule ab. Allerdings werden sie bedingt durch den Umstand, dass ihnen Universitätsstudium nicht alternativ offen steht, in die Berufsausbildung „kanalisiert“ und sehr wahrscheinlich dort im „Konkurrenzkampf“ um Ausbildungsplätze weiterhin BewerberInnen mit Real- und Hauptschulabschlüssen verdrängen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich mit der Einführung der gestuften Studiengänge der unerwartete Trend abzeichnet, dass zum einen an den Fachhochschulen in quasi allen Subgruppen ein starker Rückgang der Studierquoten zu erkennen ist. Zum anderen nehmen Studienberechtigte mit Fachhochschulreife seit Beginn der Studienreform deutlich seltener ein Studium auf und „wählen“ stattdessen vermehrt eine nicht-akademische Berufsausbildung.

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge ist der intendierte „Brückenschlag“, d. h., die Auflösung der traditionellen Differenzierung in „anwendungsorientierte“ Fachhochschul-Studienangebote und „forschungsorientierte“ universitäre Studienangebote und damit einhergehend eine Annäherung der beiden Hochschultypen offensichtlich (bislang) nicht vollzogen worden. Vielmehr zeichnet sich die Tendenz ab, dass entgegen der für alle Bachelor-Studiengänge verbindlichen berufsqualifizierenden strukturellen Ausgestaltung

des Studiums die interinstitutionelle Differenzierung und damit zusammenhängend die soziale Selektion von Universitäts- und Fachhochschulzertifikaten beibehalten und möglicherweise sogar verstärkt wird.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Blick auf die im Rahmen des Bologna-Prozesses Ende der 1990er Jahre begonnene Studienreform an den deutschen Hochschulen geworfen. Im Zentrum stand dabei die Beantwortung der Frage, ob sich im Untersuchungszeitraum zwischen 2002 und 2005 Tendenzen identifizieren lassen, dass sich einerseits mit der Umstellung auf die neue Studienstruktur die von politischer Seite intendierte Erwartung erfüllt und sich die im OECD-Vergleich geringe Studierbereitschaft der deutschen Studienberechtigten nachhaltig erhöht und andererseits insbesondere im Hinblick auf die „soziale Dimension“ des Bologna-Prozesses SchulabgängerInnen aus niedrigen Sozialschichten zur Aufnahme eines Studiums motiviert werden.

Fasst man die Befunde der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Sekundäranalysen der Studienberechtigtenbefragungen des HIS aus den Jahren 2002 bis 2005 zusammen, so muss festgehalten werden, dass sich den Intentionen der Studienreform zum Trotz sowohl eine insgesamt rückläufige Studierquote zeigt als auch die Muster sozialer Selektivität beim Hochschulzugang eine beachtliche Persistenz aufweisen. Lediglich die Studienberechtigten der hohen Sozialschicht konnten entgegen dem allgemeinen Trend ihre Studierquote im Untersuchungszeitraum erhöhen.

In der Bildungsforschung existieren vergleichsweise wenige empirische Untersuchungen für den Hochschulzugang, die über eine deskriptive Betrachtung sozialer Disparitäten hinausgehen und die komplexen Ursache-Wirkungszusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten einer theoretisch fundierten Erklärung unterziehen. Mit der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, dieses Forschungsdesiderat zu mindern. Dazu wurde ein theoretischer Bezugsrahmen aufgespannt, mit dem die Implementation der neuen Studienstruktur in ihrer Wechselwirkung mit den bekannten sozialen Disparitäten beim Hochschulzugang einerseits in einer mikrosoziologischen Perspektive auf mögliche Auswirkungen hinsichtlich sozialschichtabhängiger, rationaler Bildungsaspirationen und -entscheidungen der Studienberechtigten und andererseits in einer mesosozialen Perspektive auf die Auswirkungen der institutionalisierten Ausgestaltung der Studienreform im Hochschulsystem auf die ungleiche Bildungsbeteiligung analysiert werden konnte.

6.2 Soziale Disparitäten beim Hochschulübergang: Die mikrosoziologische Perspektive der Bildungsentscheidungen

Mit der Theorie von Boudon (1974) zur rationalen Wahlentscheidung werden soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung als Ergebnis des Zusammenwirkens von primären und sekundären Herkunftseffekten angesehen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden vornehmlich mit der Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999) die sekundären Herkunftseffekte als sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzenabwägungen in der Entscheidungssituation beim Hochschulübergang berücksichtigt.

In den empirischen Analysen der vorliegenden Arbeit konnten im Untersuchungszeitraum beim Übergang in die Hochschulausbildung sowohl primäre als auch sekundäre Disparitäten nachgewiesen werden. In den schrittweise durchgeführten Regressionsanalysen wurde deutlich, dass der Effekt der sozialen Herkunft beim Hochschulübergang in hohem

Maße über die schulischen Leistungen der SchulabgängerInnen als primärer Herkunftseffekt vermittelt ist. Sekundäre soziale Disparitäten waren insofern zu beobachten, als unter Konstanthaltung der Abiturnoten die Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit weiterhin wirksam blieben. Studienberechtigte der niedrigen Herkunftsgruppe besaßen im Vergleich zu Studienberechtigten der hohen Herkunftsgruppe auch bei vergleichbaren schulischen Leistungen eine beträchtlich geringere Chance, in ein Hochschulstudium einzumünden.

Zum Nachweis, auf welche Weise die sekundären Herkunftseffekte beim Hochschulzugang vermittelt sind, wurde in Anlehnung an die Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999) ein Handlungsmodell sozialschichttypischer Kosten-Nutzenabwägungen in den Regressionsanalysen berücksichtigt. Die Befunde zeigen, dass im Untersuchungszeitraum Studienberechtigte der niedrigen Sozialschichten eine geringere Bildungsmotivation aufwiesen als Studienberechtigte der hohen Sozialschichten. Sie bewerteten den Nutzen eines Studiums im Allgemeinen geringer und ihre Bildungsmotivation wird nicht zusätzlich über das stark wirksame Motiv des Statuserhalts durch ein Studium „unterstützt“. Das Investitionsrisiko eines Studiums wurde von Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe höher eingeschätzt als von Studienberechtigten der hohen Herkunftsgruppe. Die Ergebnisse bestätigen insgesamt die Grundannahmen der Wert-Erwartungstheorie: Je höher die Bildungsmotivation der Studienberechtigten und je niedriger das Investitionsrisiko, desto wahrscheinlicher wird ein Studium aufgenommen.

Im Hinblick auf die Einführung der neuen Studienstruktur war im Rahmen dieser Arbeit die Annahme formuliert worden, dass die individuellen sozialschichtabhängigen Bewertungen einer Studienaufnahme sich dahingehend verändern sollten, dass zwar der Nutzen eines Bachelor-Studiums geringer eingeschätzt werde, jedoch die Kürze des Studiums und die berufsorientierte Struktur zu einer verminderten Kostenbelastung und einer höheren Erfolgswahrscheinlichkeitseinschätzung bei den Studienberechtigten der niedrigen Sozialschichten führen sollten. Die Befunde zeigen, dass ungeachtet der in allen Sozialschichten hoch eingeschätzten Attraktivität eines Hochschulstudiums im Allgemeinen gerade Studienberechtigte der niedrigen Herkunftsgruppe den Nutzen eines Bachelor-Studiums sehr gering einschätzen und sich bei ihnen eine zunehmende Unsicherheit und Skepsis in den Beurteilungen der beruflichen Verwertbarkeit und der Akzeptanz des neuen Abschlusses abzeichnet. Hinsichtlich der Einschätzung der Kostenbelastung ist der erwartete positive Einfluss der kurzen Studiendauer eines Bachelor-Studiums bei den Bewertungen durch die Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe ersichtlich und auch die subjektiven Erfolgserwartungen werden von ihnen annahmegemäß vorteilhafter eingeschätzt.

Es kann festgehalten werden, dass mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge durchaus die vermuteten Veränderungen in den Kosten-Nutzenkalkulation der niedrigen Sozialschichten stattgefunden haben. Allerdings konnte offenbar vor allem bedingt durch die äußerst skeptische Beurteilung der Arbeitsmarktchancen eines Bachelor-Abschlusses die im Vergleich zu Studienberechtigten der hohen Sozialschichten verringerte Bildungsmotivation der Studienberechtigten aus niedrigen Sozialschichten das verminderte Investitionsrisiko nicht „wettmachen“ und zu einer vermehrten Studienaufnahme motivieren. Die Studierquote der Studienberechtigten der niedrigen Herkunftsgruppe sank im Untersuchungszeitraum.

Neben den aus werterwartungstheoretischer Perspektive dargestellten Befunden wurde der Nachweis erbracht, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidungen beim Übergang in ein Studium unter Konstanthaltung der schulischen Leistungen und der unterschiedlichen Kosten-Nutzenabwägungen in einem hohen Maße kumulativ über das elterliche Bildungsniveau (in Form eines Hochschulabschlusses) vermittelt ist und einen von der beruflichen Stellung unabhängigen Effekt auf den Hochschulübergang ausübt. Auch wenn eine differenzierte Operationalisierung der „Statusvererbung“ des Bildungsni-

veaus mit den Daten der HIS-Studienberechtigtenuntersuchungen nicht ausreichend möglich war, kann angenommen werden, dass der Effekt der sozialen Herkunft über familiäre Prozessmerkmale des kulturellen und sozialen Kapitals der Herkunftsfamilien vermittelt wird: Die Genese von Bildungsaspirationen der Studienberechtigten folgt der Reproduktion der familiären Bildungstraditionen. Das Studium scheint die einzige und sich aus dem Bildungsniveau der Eltern „zwangsläufig“ ergebende nachschulische Ausbildungsalternative zu sein. Dieser starke Effekt der intergenerationalen „Statusvererbung“ kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass bei den qua sozialer Schichtzugehörigkeit exponierten motivierten Studienberechtigten der hohen Sozialschichten beim Übergang in die nachschulische Ausbildung weniger von einer rationalen Kosten-Nutzenabwägung, als vielmehr von einer faktischen „Nicht-Entscheidung“, einer sich aus der familiären Situation und dem Bildungshintergrund der Eltern ergebenden „Selbstverständlichkeit“ der Studienaufnahme auszugehen ist. Dies könnte erklären, warum diese Gruppe von Studienberechtigten im Untersuchungszeitraum auch nicht von dem hohen Verwertungs-Risiko des Bachelor-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt „abgeschreckt“ wurde und ihre Studierquote entgegen dem allgemeinen rückläufigen Trend weiter erhöhte.

Trotz des Nachweises, dass beim Hochschulübergang sozial bedingte schulische Leistungsunterschiede, sozialschichtabhängig unterschiedliche Kosten-Nutzenkalkulationen und die „Vererbung“ der familiären Bildungstradition wirksam sind, zeigte sich, dass die Effekte der sozialen Herkunft nicht gänzlich über die operationalisierten Determinanten vermittelt sind. Auch wenn, wie in Kapitel 5.2.2 detailliert ausgeführt, eine Unterspezifizierung des handlungstheoretischen Erklärungsmodells nicht ausgeschlossen werden kann, so können die Befunde doch sehr wahrscheinlich dahingehend interpretiert werden, dass die Realisierung des Hochschulübergangs in der für alle Studienberechtigten gleichen Entscheidungssituation noch weiteren Faktoren unterliegt, die sich nicht in einer ausschließlich handlungstheoretischen Perspektive erklären lassen.

Vielmehr kann mit einem konflikttheoretischen Erklärungsansatz davon ausgegangen werden, dass es sich bei dem starken Herkunftseffekt beim Hochschulübergang um den Ausdruck von „Statusgruppenkämpfen“ um den privilegierten Zugang zu gesellschaftlichen Positionen im zertifikatsbasierten Hochschulsystem bzw. im Weiteren auf dem ebenfalls zertifikatsbasierten Arbeitsmarkt handelt. Das bedeutet, dass die ohnehin in den privilegierten Familien herausgebildete hohe Bildungsaspiration und das stark wirksame Statuserhaltungsmotiv eine zusätzliche institutionalisierte „Unterstützung“ durch die Ausgestaltung des Hochschulsystems mit seinen sozial selektiven Zugangs- und Selektionshürden erhalten.

6.2 Soziale Disparitäten beim Hochschulübergang: Die mesosozilogische Perspektive der institutionalisierten Selektionsmechanismen

Mit der These des Kredentialismus hat Collins (1979) die Webersche Theorie sozialer Schließung ([1922] 2006) formalisiert. Collins betrachtet Bildungszertifikate und Bildungskarrieren als eine Form sozialer Schließung, mit der Angehörige der hohen Sozialschicht darin unterstützt werden, ihren sozialen Status und ihre Privilegien an ihre Kinder weiterzugeben. Die Bildungszertifikate werden in Allokationsprozessen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dazu verwendet, Angehörige der niedrigen Sozialschicht vom Zugang zu attraktiven Berufspositionen auszuschließen.

Legitimiert wird diese Konkurrenzbeschränkung über ein gesellschaftlich geteiltes Grundverständnis eines meritokratischen freien Wettbewerbs beim Bildungserwerb und „Begabungsunterschieden“. Verborgener bleibt damit jedoch die herkunftsabhängige Selektion im Bildungssystem.

Im Zusammenhang mit dem beobachtbaren Trend einer kontinuierlichen Steigerung der Studienberechtigtenquote und der von politischer Seite intendierten Erhöhung des Anteils von HochschulabsolventInnen im Zusammenhang mit der Studienreform wurde im Rahmen dieser Arbeit die Annahme formuliert, dass auf diese politischen „sozialen Öffnungstendenzen“ auf Seiten der Hochschulen mit neuen bzw. verstärkten Selektionsmechanismen reagiert werden wird, um die Konkurrenz beim Zugang zum exklusiven Bildungszertifikat des Hochschulabschlusses zu beschränken.

In den durchgeführten Regressionsanalysen konnte der Nachweis erbracht werden, dass die institutionelle Differenzierung der SchulabgängerInnen in zwei verschiedenen zertifizierte Studienberechtigten-Gruppen mit Allgemeiner Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife einen starken und von der sozialen Herkunft unabhängigen Einfluss auf den Hochschulübergang ausübt. Studienberechtigte mit Fachhochschulreife besaßen im Untersuchungszeitraum unter Konstanthaltung der schulischen Leistungen, der Kosten-Nutzenabwägungen und des Bildungsniveaus der Eltern im Vergleich zu Studienberechtigten mit Allgemeiner Hochschulreife eine beträchtlich verringerte Chance der Studienaufnahme. Unter Konstanthaltung der Art der Hochschulreife reduzierten sich die Effekte der sozialen Herkunft beim Hochschulzugang für Studienberechtigte der niedrigen Sozialschichten erheblich. Die Befunde zeigen, dass bereits am Ende der Schulzeit mit den verschiedenen zertifizierten Hochschulzugangsberechtigungen die Wahlmöglichkeiten und Beteiligungschancen der SchulabgängerInnen in verschiedene voneinander segmentierte Ausbildungswege sozialschichtabhängig institutionell vorstrukturiert werden.

Im Hinblick auf die institutionellen Selektionshürden beim Hochschulzugang bestätigen die Befunde die formulierten Annahmen einer parallel zur Studienreform stattfindenden verstärkten sozialen Schließungstendenz beim Hochschulzugang. Die Neuregelung des Hochschulzugangs und die Verantwortungsübertragung für die Auswahl der Studierenden auf die Hochschulen versetzt diese nunmehr in die Lage, aktiver als bisher an der Auswahl der Studierenden mitzuwirken und über den selektiven Zugang zur Hochschule die Konkurrenz um die Hochschulausbildung zu beschränken. Es zeichnet sich der Trend ab, dass die im allgemeinen Bildungssystem „begonnene“ herkunftsabhängige Selektion an den Toren der Hochschulen über die Implementation neuer sozialer Selektionshürden eine Fortsetzung erfährt, indem bei Eignungsprüfungen, in individuellen Bewerbungsschreiben und in persönlichen Auswahlgesprächen die familiäre kulturelle und soziale Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie verstärkt relevant wird. Gesellschaftlich legitimiert über den Rückgriff auf das meritokratische Diktum der Auswahl der „leistungsstärksten“ und „motiviertesten“ StudienbewerberInnen erfolgt eine verborgene soziale Selektion der BewerberInnen.

Es kann festgehalten werden, dass die bereits durch das allgemeine Bildungssystem mehrfach sozial selektierte Gruppe der Studienberechtigten an den Toren der Hochschulen einer erneuten und verstärkten sozialen Selektion unterzogen wird. Die subtilen Mechanismen der sozialen Schließung gewährleisten, dass vornehmlich den privilegierten Studienberechtigten der hohen Sozialschichten der Zugang zur attraktiven Hochschulausbildung ermöglicht wird und durch diese Konkurrenzbeschränkung der Hochschulabschluss trotz steigender Studienberechtigtenzahlen und einer intendierten „sozialen Öffnung“ der Hochschulen weiterhin sozial exklusiv bleibt.

Aber nicht nur beim Zugang zum Hochschulstudium zeigen sich neue institutionelle Selektionshürden, auch die intra-institutionelle Ausgestaltung der Studiengänge offenbart weitere soziale Schließungsmechanismen. Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass im Jahr 2010 – entgegen der Zielvorgaben des Bologna-Prozesses – in der Bundesrepublik nicht alle herkömmlichen Studienabschlüsse auf die neue Struktur umgestellt sein werden. In den traditionsreichen und prestigeträchtigen Studiengängen wie bspw. der

Rechtswissenschaft und der Medizin wird das Bildungszertifikat des Staatsexamens auch weiterhin vergeben. Durch die Vergabe von unterschiedlichen Hochschulzertifikaten werden die Studierenden in eine „sichtbare“, besser gesagt zertifizierte, sozial exklusive Gruppe von HochschulabsolventInnen mit Zugang zu privilegierten Berufspositionen und eine mehrheitliche Gruppe mit Zugang zu den weniger attraktiven Berufsfeldern differenziert.

Des Weiteren werden in der zweistufigen Studienstruktur des Bachelor als dem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss und dem weiteren Qualifizierungsabschluss des Master die Bildungschancen der Studierenden erheblich eingeschränkt. Es ist vorgesehen, dass die Studierenden in der Mehrzahl mit dem Bachelorabschluss auf den Arbeitsmarkt einmünden und der Qualifikationsabschluss des Master von besonderen Zulassungshürden abhängig gemacht werden soll. Die zweistufige Studienstruktur differenziert in einen ersten „Massen-Abschluss“ und einen zweiten „Elite-Abschluss“ und auch hier werden die neuen Selektionsmechanismen mit einem meritokratischen Paradigma von „Begabungsunterschieden“ begründet, um die zugrundeliegenden herkunftsabhängigen Ausleseprozesse zu verschleiern. Mit den neuen formalen hochschulinternen sozialen Selektionskriterien und der Bachelor/Master-Studienstruktur werden an den Hochschulen weitere soziale Schließungsmechanismen etabliert.

Mit der Einführung der gestuften Studienstruktur ist von politischer Seite die Erwartung verbunden, dass es zu einer institutionellen Annäherung der Universitäten und Fachhochschulen komme und in der Folge vor allem die Fachhochschulen einen Zuwachs von Studierenden verzeichnen können. Die Ergebnisse dieser Arbeit machen allerdings auf einen gegenläufigen Trend aufmerksam: Erstens nehmen Studienberechtigte mit Allgemeiner Hochschulreife – unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft – im Untersuchungszeitraum sehr viel häufiger ein Studium an einer Universität als an einer Fachhochschule auf. Vor allem Studienberechtigte der niedrigen Sozialschicht scheinen offensichtlich die Fachhochschulen geradezu „zu meiden“. Sie substituierten ihren Anteils-Rückgang an den Fachhochschulen fast gänzlich in universitären Studiengängen. Dies könnte durchaus eine positive Auswirkung der Studienreform aufzeigen, wenn Studienberechtigte aus niedrigen Sozialschichten – motiviert durch ein kurzes und berufsorientiertes Studium, das bisher vergleichbar nur an den Fachhochschulen angeboten wurde – von dem breiteren Fächerangebot der Universitäten profitieren können.

Zweitens zeigt sich aber auch, dass Studienberechtigte mit Fachhochschulreife, denen keine Wahlmöglichkeit zwischen den Hochschultypen offen steht, im Zeitverlauf sehr viel häufiger ganz auf ein Studium verzichten und vermehrt in eine nicht-akademische Ausbildung einmünden. In diesem Zusammenhang kann ein sich verstärkender Verdrängungsprozess auf dem Ausbildungsmarkt von SchulabgängerInnen mit Real- oder Hauptschulabschluss angenommen werden.

Als zentrales Ergebnis der vorliegenden Arbeit bleibt festzuhalten, dass im Untersuchungszeitraum zwischen 2002 und 2005 die Annahme nicht bestätigt werden konnte, die Studienreform erhöhe zum einen die Studierbereitschaft der Studienberechtigten insgesamt und motiviere zum anderen vor allem Studienberechtigte niedriger Sozialschichten für ein Studium.

Auch wenn die Umstellung auf die Bachelor/Master-Studienstruktur im Untersuchungszeitraum von einer hohen Veränderungsdynamik geprägt war, kann als erstes Zwischenfazit festgehalten werden, dass Studienberechtigte der niedrigen Herkunftsgruppe die beruflichen Verwertungsmöglichkeiten des neuen Studienabschlusses sehr skeptisch beurteilten und die Implementation der neuen Studienstruktur (bislang) keine mobilisierenden Effekte auf die „Studierneigung“ dieser Gruppe hatte. Insofern muss für die Zukunft abgewartet werden, wie sich bspw. die Nachfrage der Unternehmen nach Bachelor-AbsolventInnen entwickelt und welche Auswirkungen die (wie auch immer gestaltete) Verwertbarkeit des

neuen Studienabschlusses auf die Bildungsaspirationen der Studienberechtigten (vornehmlich der niedrigen Herkunftsgruppe) haben wird.

Die weiterhin rückläufige Studierquote der Studienberechtigten der niedrigen Sozialschichten kann offensichtlich, dies zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, nicht allein mit der Neuausrichtung der Studienstruktur im Rahmen des Bologna-Prozesses gestoppt werden.

Schnitzer (2003: 7) hat im Zusammenhang mit der schnellen Umsetzung der neuen Studienstruktur in den am Bologna-Prozess beteiligten Ländern unter anfänglicher Ausklammerung der sozialen Dimension die anschauliche Metapher gebraucht, dass sich dies in der Zukunft als Pyrrhus-Sieg erweisen könne, wenn sich zeige, dass auf den breit angelegten Verbindungsstraßen im europäischen Hochschulraum die potenziellen NutzerInnen fehlten, weil die (sozialen) Zufahrtswege nicht vorhanden seien.

Solche (sozialen) Zufahrtswege wären sicherlich bspw. mit einer verbesserten finanziellen Förderung der Studierenden aus niedrigen Sozialschichten zu schaffen. Im „Zusammenspiel“ mit den implementierten kurzen und berufsorientierten Bachelor-Studiengängen könnten diese finanziellen Unterstützungen zu einer vorteilhaften Veränderung der Kosten-Nutzenabwägungen der Studienberechtigten der niedrigen Sozialschichten beitragen. Allerdings wird mit einer solch einseitigen Fokussierung auf (möglicherweise) veränderbare sozialschichttypische Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten durch finanzielle Förder-Maßnahmen ausgeklammert, dass die finanzielle Unterstützung die Studienberechtigten niedriger Herkunftsschichten vermutlich zwar bis an die Tore der Hochschulen führen würden, aber diesen Studienberechtigten am Eingang der Hochschulen immer noch das institutionalisierte herkunftsabhängige Losungswort „Sesam öffne dich“ fehlen und ihnen deshalb der Einlass in diese Bildungsinstitution weiterhin verwehrt bleiben würde.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit haben sehr eindrücklich gezeigt, dass mit der Einführung der neuen Studienstruktur von einem verstärkten institutionalisierten „Ausbremsen“ der Studienberechtigten niedriger Sozialschichten vor den Toren der Hochschulen (und auch innerhalb dieser Bildungsinstitutionen) ausgegangen werden kann. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Studienreform an deutschen Hochschulen in ihren Auswirkungen auf soziale Disparitäten beim Übergang in die nachschulische Ausbildung als komplexes und komplementäres Wechselspiel von sozialen, finanziellen **und** institutionellen Faktoren des Bildungssystems gesehen und zukünftig erforscht werden muss. Die empirische Bildungsforschung steht diesbezüglich vor einer großen Herausforderung.

7. Literaturverzeichnis

- Andreß, Hans-Jürgen, Jacques A. Hagenaars und Steffen Kühnel (1997): Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Log-lineare Modelle, latente Klassenanalyse, logistische Regression und GSK-Ansatz. Berlin: Springer-Verlag.
- Backhaus, Klaus, Bernd Erichson, Wulf Plinke und Rolf Weiber (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 10. Auflage, Berlin: Springer-Verlag.
- Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wieck (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bargel, Tino, Frank Multrus und Michael Ramm (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Berlin (Online: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005.pdf, Zugriff: 06.06.2007).
- Baumert, Jürgen und Gundel Schümer (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen, Peter Martin Roeder und Rainer Watermann (2003): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 487-524.
- Becker, Rolf (2000a): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52 (3): 450-474.
- Becker, Rolf (2000b): Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland. Eine empirische Anwendung der Humankapital- und Werterwartungstheorie am Beispiel sächsischer Abiturienten in den Jahren 1996 und 1998. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 33, MittAB 2 (Online: http://doku.iab.de/mittab/2000/2000_2_MittAB.pdf, Zugriff: 22.06.2007).
- Becker, Rolf ([2004] 2007): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-185.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach ([2004] 2007): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen und Wirkungen. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-41.
- Berg, Christian und Regina Weber (2006): Hochschulreform aus studentischer Perspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 48/2006: 14-20.
- Bergen-Kommuniqué (2005): The European Higher Education Area-Achieving the Goals. Bergen, 19.05.2005 (Online: http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf, Zugriff: 13.05.2007).
- Berger, Peter A. und Heike Kahlert (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Berliner-Kommuniqué (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister. Berlin, 19.09.2003 (Online: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf, Zugriff: 13.05.2007).
- Binz, Katharina (2007): Mehr als Bachelor und Master. Der „Bologna-Prozess“ aus studentischer Sicht: Soziale Belange werden im Europäischen Hochschulraum vergessen. In: Süddeutsche Zeitung, 63. Jg., Ausgabe 110, 14.05.2007, S. 16.

- Birsl, Ursula und Cornelius Schley (2007): Das Bildungssystem im „Kaukasischen Kreidekreis“. Hemmnisse und Perspektiven in der Bildungspolitik. Friedrich-Ebert-Stiftung, Büro Niedersachsen.
- Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Shavit (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1): 25-52.
- Blossfeld, Hans-Peter und Andreas Timm (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf den Heiratsmarkt. Eine Längsschnittanalyse der Wahl des ersten Ehepartners im Lebenslauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49 (3): 440-476.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2000): *Berufsbildungsbericht 2000*. (Online: <http://www.bmbf.de/pub/bbb2000.pdf>, Zugriff: 07.06.2007).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2006): *Berufsbildungsbericht 2006*. Bonn, Berlin.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007a): *Regierungsentwurf zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes*. Berlin, Deutscher Bundestag, Drucksache 16/6122, 23.07.2007 (Online: http://www.bmbf.de/pub/Regierungsentwurf_HRGAG.pdf, Zugriff: 31.10.2007).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007b): *Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) in der Fassung vom 22.09.2005*, zitiert nach http://www.bafög.bmbf.de/gesetze_bafög_default.php, letzter Zugriff: 10.09.2007.
- Bologna-Erklärung (1999): *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*. Bologna, 19.06.1999 (Online: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf, Zugriff: 03.05.2007).
- Boudon, Raymond (1974): *Education Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 3. Auflage.
- Breen, Richard und John H. Goldthorpe (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9 (3): 275-305.
- Bülow-Schramm, Margret (2005): Die studentischen Lebenswelten in Zeiten des Bologna-Prozesses. In: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hrsg.): *Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 167-177.
- Bundesverfassungsgericht (2005): „*Studiengebührenurteil*“ vom 26.01.2005 (Online: http://www.bverfg.de/entscheidungen/fs20050126_2bvf000103.html, Zugriff: 09.10.2007).
- Collins, Randall (1971): *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*. *American Sociological Review* 36 (December): 1002-1019.
- Collins, Randall (1979): *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Deutscher Hochschulverband (2007): *Sammlung der Hochschulgesetze des Bundes und der Länder* (Online: <http://www.hochschulverband.de/cms/index.php?id=100>, Zugriff: 31.10.2007).
- Deutsche Studentenwerke (2007): *Übersicht über die Studiengebühren*. (Online: http://www.studentenwerke.de/pdf/Uebersicht_Studiengebuehren.pdf, Zugriff: 10.10.2007).
- Ditton, Hartmut ([2004] 2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-271.
- Dobischat, Rolf (2007): *Statement des Präsidenten des Deutschen Studentenwerks anlässlich der Pressekonferenz zur 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Berlin, 19.06.2007* (http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Presse_18.SE_Interview-DSW-Praesident.pdf, Zugriff: 22.10.2007).

-
- Ebcinoglu, Fatma (2006): Die Einführung allgemeiner Studiengebühren in Deutschland. Entwicklungsstand, Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Gebührenmodellen der Länder. HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.), Kurz-Information A 4/2006, Hannover. (Online: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200604.pdf, Zugriff: 13.05.2007).
- Erikson, Robert und Jan O. Jonsson (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Robert Erikson et al. (Hrsg.): Can Education be equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Stockholm: Westview Press, S. 1-63.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen: Band 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- EURYDICE (2005): Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa – 2004/05. Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna Prozesses. (Online: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/064DE.pdf, Zugriff: 27.06.2007).
- Fuchs, Marek und Michaela Sixt (2007): Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59 (1): 1-29.
- Geißler, Rainer (1992): Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gützkow, Frauke und Gunter Quaißer (Hrsg.) (2005): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.
- Hartmann, Michael (2005): Elite oder Masse – Die Paradigmenverschiebung in der Hochschuldiskussion. In: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 85-98.
- Hedström, Peter und Richard Swedberg (1996): Social Mechanisms. Acta Sociologica 39 (3): 281-308.
- Heine, Christoph und Julia Willich (2006): Studienberechtigte 2005. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.), Forum Hochschule 6/2006, Hannover. (Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200606.pdf, Zugriff: 23.04.2007).
- Heine, Christoph, Christian Kerst und Dieter Sommer (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.), Kurz-Information A 1/2007 (Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200701.pdf, Zugriff: 09.06.2007).
- Heine, Christoph, Heike Spangenberg und Dieter Sommer (2004): Studienberechtigte 2002. Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2002 und Vergleich mit den Studienberechtigten 1990, 1994, 1996 und 1999 – eine vergleichende Länderanalyse. HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.), Kurzinformation A 1/2004, Hannover. (Online: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200401.pdf, Zugriff: 07.05.2007).
- Heine, Christoph, Heike Spangenberg und Dieter Sommer (2006a): Studienberechtigte 2004. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. Ergebnisse der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang im Länder- und Zeitvergleich. HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.), KurzInformation A 5/2006, Hannover. (Online: http://www.his.de/pdf/pub_Kia/kia200605.pdf, Zugriff: 23.04.2007).
- Heine, Christoph, Heike Spangenberg und Dieter Sommer (2006b): Bachelor-Studiengänge aus Sicht studienberechtigter SchulabgängerInnen. Akzeptanz und Auswirkungen auf die Studierbereitschaft. HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.), Forum Hochschule 4/2006, Hannover. (Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200604.pdf, Zugriff: 13.05.2007).
- Heublein, Ulrich und Dieter Sommer (2002): Studienanfänger 2000/2001: Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl. HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.), Kurz-Information A 2/2002, Hannover. (Online: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200202.pdf, Zugriff: 13.05.2007).
- Hillmert, Steffen und Marita Jacob (2002): Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang: Wen führt das System der Berufsausbildung zur Universität, wen nicht ... und warum? Überlegun-

- gen aus einer humankapitaltheoretischen Perspektive. Arbeitspapier Nr. 5 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland. (Online: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/institut/dok/full/Hillmert/sozialeu/Arbeitsbericht5.pdf>, Zugriff: 01.06.2007).
- Hradil, Stefan (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2000): Einordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Abschlüssen im öffentlichen Dienst. Hochschulrektorenkonferenz, Position des Präsidiums vom 21.02.2000, Bonn (Online: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_299.php, Zugriff: 13.05.2007).
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2007a): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Hochschulrektorenkonferenz, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007, Bonn: HRK-Service-Stelle Bologna.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2007b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2007. Hochschulrektorenkonferenz, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2007, Bonn.
- Isserstedt, Wolfgang, Elke Middendorff, Gregor Fabian und Andrä Wolter (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Berlin (Online: http://www.studentenwerke.de/se/2006/Hauptbericht_soz_18.pdf, Zugriff: 19.06.2007).
- Isserstedt, Wolfgang, Elke Middendorff, Steffen Weber, Klaus Schnitzer und Andrä Wolter (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Berlin (Online: http://www.studentenwerke.de/se/2004/Hauptbericht_soz_17.pdf, Zugriff: 06.05.2007).
- Kahlert, Heike (2005): Zukunftsfähig ohne Geschlechtergerechtigkeit? Ein Zwischenruf zum Bologna-Prozess. In: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 153-166.
- Kehm, Barbara M., Bettina Alesi, Sandra Bürger und Ulrich Teichler (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Berlin (Online: http://www.bmbf.org/pub/bachelor_master_gesamt.pdf, Zugriff: 07.05.2007).
- Keller, Andreas (2004): alma mater bolognaise, Perspektiven eines europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses (Online: <http://www.gew-berlin.de/3394.htm>, Zugriff: 13.05.2007).
- Keller, Andreas (2005): Reise nach Bologna – Holzweg oder Königsweg? Chancen und Risiken des Europäischen Hochschulraums. In: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 63-76.
- Kerst, Christian, Christoph Heine und Andrä Wolter (2005): Implementation der neuen Studiengänge – Stand und Auswirkungen auf Studierbereitschaft und Studierchancen. In: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 39-61.
- Klemm, Klaus und Michael Weegen (2000): Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot. Jahrbuch der Schulentwicklung 11/2000: 129-150.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts

- Deutschland. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 18.11.1996 (Beschluss wurde als pdf-Dokument von der KMK per email zugeschickt).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 24.10.1997 (Beschluss wurde als pdf-Dokument von der KMK per email zugeschickt).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 05.03.1999 (Online: <http://www.kmk.org/hschule/bsstrukt.htm>, Zugriff: 28.05.2007).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003a): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 12.06.2003 (Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf>, Zugriff: 23.05.2007).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003b): Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland. Sachstandsdarstellung. Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF vom 30.07.2003 (Online: <http://www.fu-berlin.de/campus/n7Publikationen/5-Laenderbericht.pdf>, Zugriff: 01.06.2007).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003c): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 10.10.2003 (Online: <http://cps-verbund.fhtw-berlin.de/projekt/pdf/Strukturvorgaben101003.pdf>, Zugriff: 13.05.2007).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Berlin (Online: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf, Zugriff: 07.05.2007).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005a): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Fortschreibung der Übersicht zur Einführung gestufter Studiengänge. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Stand September 2005 (Online: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/KMK_Laenderumfrage_sept2005.pdf, Zugriff: 16.05.2007).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005b): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2003 bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Nr. 173 (Online: <http://www.kmk.org/statist/schulprognose-text.pdf>, Zugriff: 28.05.2007).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006a): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2005-2007 für Deutschland. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Berlin (Online: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf, Zugriff: 16.05.2007).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006b): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2004, Bonn (Online: http://kmk.org/dossier/dossier_dt_ebook_de.pdf, Zugriff: 08.05.2007).

- Köhler, Helmut (1992): *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen.* Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Studien und Berichte 53.
- Konietzka, Dirk ([2004] 2007): *Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt.* In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* 2. aktualisierte Auflage 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273-302.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): *Bildung in Deutschland.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krais, Beate (1996). *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland.* In: Axel Bolder, Walter R. Heinz und Klaus Rodax (Hrsg.): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit.* Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Opladen: Leske + Budrich. S. 118-146.
- Kristen, Cornelia (1999): *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand.* Arbeitspapier Nr. 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim (Online: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf>, Zugriff: 01.05.2007).
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung.* Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- London-Communiqué (2007): *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.* London, 18.05.2007 (Online: http://www.hrk-ologna.de/bologna/de/download/dateien/London_Communique_18May07.pdf, Zugriff: 22.05.2007).
- Maaz, Kai (2006): *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mackert, Jürgen (Hg.) (2004): *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mare, Robert D. (1980): *Social Background and School Continuation Decisions.* *Journal of the American Statistical Association* 75 (370): 295-305.
- Mayer, Karl Ulrich (2003): *Das Hochschulwesen.* In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leuschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* 2. Auflage, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.581-624.
- Minks, Karl-Heinz und Kolja Briedis (2005): *Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II Der Verbleib nach dem Bachelorstudium.* HIS-Hochschul-Informationssystem (Hg.), *Kurz-Information A 4/2005*, Hannover. (Online: www.his.de/pdf/Kia/kia200504.pdf, Zugriff: 23.04.2007).
- Müller, Walter und Dietmar Haun (1994): *Bildungsungleichheit im sozialen Wandel.* *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46 (1): 1-42.
- Müller, Walter und Reinhard Pollak ([2004] 2007): *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 303-342.
- Müller-Böling, Detlef (2007): *Kreativer, mobiler, flexibler. Wie Deutschlands Hochschulen den kommenden Massenansturm bewältigen können.* In: *Süddeutsche Zeitung*, 63. Jg., Ausgabe 156, 10.07.2007, S. 18.
- Murphy, Raymond ([1984] 2004): *Die Struktur sozialer Schließung: Zur Kritik und Weiterentwicklung der Theorien von Weber, Collins und Parkin.* In: Jürgen Mackert (Hg.): *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-109.
- Parkin, Frank ([1974] 2004): *Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung.* In: Jürgen Mackert (Hg.): *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-43.

- Prager-Kommuniqué (2001): Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister. Prag, 19.05.2001 (Online: http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf, Zugriff: 13.05.2007).
- Ramm, Michael und Tino Bargel (1997): Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden. Entwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 212, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg.
- Reimer, David und Reinhard Pollak (2005): The Impact of Social Origin on the Transition to Tertiary Education in West Germany 1983 and 1999. Arbeitspapier Nr. 85. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim (Online: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-85.pdf>, Zugriff: 01.05.2007).
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52 (4): 636-669.
- Schnitzer, Klaus (2003): Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum. Der EURO STUDENT REPORT als Monitorsystem. HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.), Kurz-Information A 5/2003, Hannover. (Online: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200202.pdf, Zugriff: 13.05.2007).
- Schölling, Markus (2005): Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl: eine Typologie. Dissertation. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schomburg, Harald (2002): Korreferat zu Heine, Bechmann, Durrer: Wahrnehmung und Bedeutung der Arbeitsmarktaussichten bei Studienentscheidung und im Studienverlauf. Analyse der Studienberechtigten des Jahrgangs 1994 im Vergleich mit denen des Jahrgangs 1983. In: Lutz Bellmann und Johannes Velling (Hrsg.): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung BeitrAB 256, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg, S. 147-150.
- Solga, Heike (2003): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Habilitationsschrift. Berlin: Freie Universität/Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 19-38.
- Solga, Heike und Sandra Wagner ([2004] 2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 187-215.
- Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Sorbonne, 25.05.1998 (Online: http://www.uni-heidelberg.de/studium/bologna/eu-ebene/Bologna%20Dokumente/Sorbonne_Erklaerung.pdf, Zugriff: 03.05.2007).
- Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (2007): Datenbank der Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks seit 1997 (Online: <http://www.sozialerhebungen.de>, Zugriff: 10.10.2007).
- Statistisches Bundesamt (2007): Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Wiesbaden (Online: <http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?CSPCHD=00a1000100014adew21Q003634441494&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID?1019662>, Zugriff: 06.09.2007).
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2004): Bachelor welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland. (Online: http://www.stifterverband.de/pdf/bachelor_welcome_070604.pdf, Zugriff: 06.05.2007).

- Süddeutsche Zeitung (2007): Schwerer Schaden. Kritik am Master für Juristen. 63. Jg., Ausgabe 99, 30.04.2007, S. 16.
- Süddeutsche Zeitung (2007): Umstrittene Rabatte, 63. Jg., Ausgabe 242, 20.10.2007, Beilage „Uni & Job“, S. 14.
- Tilly, Charles (1998): *Durable Inequality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Urban, Dieter und Jochen Mayerl (2006): *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vester, Michael (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 39-70.
- Weber, Max ([1922] 2006): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Paderborn: Voltmedia.
- Windolf, Paul (1990): *Die Expansion der Universitäten 1870-1985*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Wissenschaftsrat (1966): *Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Wissenschaftsrat (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureaus/Bachelor–Magister/Master) in Deutschland*. Drs. 4418/00, Berlin, 21.01.2000 (Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf>, Zugriff: 13.05.2007).
- Wissenschaftsrat (2004): *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*. Drs. 5920/04, Berlin, 30.01.2004 (Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf>, Zugriff: 10.10.2007).
- Wissenschaftsrat (2007): *Übersicht über die Organisationsstruktur und Arbeitsbereiche* (Online: <http://www.wissenschaftsrat.de>, Zugriff: 15.10.2007).

Tabellenanhang

Tabelle A 5.1	Charakteristika der Studienberechtigten im Zeitverlauf (in v. H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung
Tabelle A 5.2	Brutto-Studierquote im Zeitverlauf nach Geschlecht, Bildungsherkunft, sozialer Herkunft und Art der Hochschulreife (in v. H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung
Tabelle A 5.3	Brutto-Berufsausbildungsquote im Zeitverlauf nach Geschlecht, Bildungsherkunft, sozialer Herkunft und Art der Hochschulreife (in v. H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung
Tabelle A 5.4	Erklärungsmodell der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Jahr 2002 in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote, der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999), der Bildungsherkunft und der Art der Hochschulreife (logistische Regression: Verhältnisse der Beteiligungschancen odds ratio)
Tabelle A 5.5	Erklärungsmodell der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Jahr 2004 in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote, der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999), der Bildungsherkunft und der Art der Hochschulreife (logistische Regression: Verhältnisse der Beteiligungschancen odds ratio)
Tabelle A 5.6	Erklärungsmodell der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Jahr 2005 in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote, der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999), der Bildungsherkunft und der Art der Hochschulreife (logistische Regression: Verhältnisse der Beteiligungschancen odds ratio)
Tabelle A 5.7	Marginaleffekte der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Zeitverlauf in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote, der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999), der Bildungsherkunft und der Art der Hochschulreife (berechnet anhand der Schätzergebnisse der logistischen Regressionsanalysen)
Tabelle A 5.8	Vorteile von Bachelor Studiengängen nach Geschlecht, Bildungsherkunft und sozialer Herkunft (in v. H. der Studienberechtigten, die angeben, dass sie Bachelor Studiengänge kennen), vertikale Prozentuierung
Tabelle A 5.9	Nachteile von Bachelor Studiengängen nach Geschlecht, Bildungsherkunft und sozialer Herkunft (in v. H. aller Studienberechtigten, die angeben, dass sie Bachelor Studiengänge kennen), vertikale Prozentuierung
Tabelle A 5.10	Einbeziehung von Bachelor Studiengängen in die Überlegungen für die Zeit nach Schulabgang nach Geschlecht, Bildungsherkunft und sozialer Herkunft (in v. H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung
Tabelle A 5.11	Art der erworbenen Hochschulreife nach Geschlecht, Bildungsherkunft und sozialer Herkunft (in v. H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung
Tabelle A 5.12	Art des angestrebten Hochschulexamens im Zeitverlauf nach Geschlecht, Bildungsherkunft, sozialer Herkunft und Art der Hochschulreife (in v. H. aller Studienberechtigten, die sich für ein Studium entschieden haben bzw. dies sicher planen), vertikale Prozentuierung

Tabelle A 5.1: Charakteristika der Studienberechtigten im Zeitverlauf (in v. H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung

	2002	2004	2005
Geschlecht			
Männer	47	47	47
Frauen	53	53	53
Art der Hochschulreife			
Allg. Hochschulreife	70	72	71
Fachhochschulreife	30	28	29
Abiturnote			
Note 1,0 bis 2,4	49	50	56
Note ab 2,5	51	50	44
Bildungshintergrund			
Akademisch	45	47	50
nicht akademisch	55	53	50
soziale Herkunft*			
Hoch	13	14	13
Mittel	36	33	34
Niedrig	43	43	44

*zur Summe von 100% fehlende Werte: Gruppe "Selbstständige"

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstat. Kennzahlen 2007; HIS Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

Tabelle A 5.2: Brutto-Studierquote im Zeitverlauf nach Geschlecht, Bildungsherkunft, sozialer Herkunft und Art der Hochschulreife (in v.H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung

	Geschlecht						Bildungsherkunft						soziale Herkunft						Art der Hochschulreife			Insgesamt								
	Männer			Frauen			akademisch			nicht akademisch			hoch		mittel		niedrig		Allg. Hochschulreife			Fachhochschulreife								
	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005			
Brutto-Studierquote*	75	73	69	68	67	68	80	80	80	64	61	59	83	80	85	73	73	71	65	63	61	75	75	77	59	53	54	71	69	68
<i>darunter</i>																														
Studienaufnahme bereits erfolgt	20	29	34	44	43	49	38	42	49	30	32	36	40	42	49	35	39	41	29	32	40	39	42	51	27	30	35	33	36	42
Studienaufnahme geplant	55	44	35	24	24	19	43	38	31	35	29	23	44	38	36	39	35	30	36	31	21	36	33	26	32	23	19	38	33	26

* Studienaufnahme ohne Verwaltungsfachhochschulen, Hochschulen der Bundeswehr, Berufsakademien

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

Tabelle A 5.3: Brutto-Berufsausbildungsquote im Zeitverlauf nach Geschlecht, Bildungsherkunft, sozialer Herkunft und Art der Hochschulreife (in v.H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung

	Geschlecht						Bildungsherkunft						soziale Herkunft						Art der Hochschulreife			Insgesamt								
	Männer			Frauen			akademisch			nicht akademisch			hoch		mittel		niedrig		Allg. Hochschulreife			Fachhochschulreife								
	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005			
Brutto-Berufsausbildungsquote*	17	18	21	29	30	28	18	18	19	28	29	30	15	16	13	24	23	24	27	28	30	27	26	23	24	25	28	24	24	25
<i>darunter</i>																														
Ausbildung bereits aufgenommen	5	8	13	22	22	22	11	11	13	17	19	23	8	10	9	14	15	17	16	18	22	18	18	17	14	16	21	14	15	18
für Folgezeit geplant	12	10	8	7	8	6	8	6	6	11	11	8	7	6	4	10	8	7	11	11	8	9	8	6	10	9	7	10	9	7

*betriebliche Ausbildung, Beamtenausbildung (auch Verwaltungsfachhochschulen), Besuch von Berufsakademien, Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens, Fachakademien

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

Tabelle A 5.4: Erklärungsmodell der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Jahr 2002 in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote, der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999), der Bildungsherkunft und der Art der Hochschulreife (logistische Regression: Verhältnisse der Beteiligungschancen odds ratio)

2002	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)
soziale Herkunft (Ref. "hoch")															
mittel	0,56	-0,58***	0,08	0,60	-0,50***	0,08	0,60	-0,51***	0,09	0,67	-0,40***	0,09	0,68	-0,39***	0,09
niedrig	0,40	-0,90***	0,08	0,48	-0,74***	0,08	0,47	-0,75***	0,08	0,61	-0,49***	0,09	0,63	-0,46***	0,09
Geschlecht (Ref. Männer)															
Frauen	0,66	-0,42***	0,05	0,62	-0,48***	0,05	0,74	-0,30***	0,05	0,74	-0,30***	0,05	0,71	-0,34***	0,05
Abiturnote				0,92	-0,08***	0,00	0,92	-0,08***	0,00	0,93	-0,08***	0,00	0,93	-0,08***	0,00
Bildungsnutzen (U)							1,69	0,52***	0,03	1,68	0,52***	0,03	1,67	0,51***	0,03
Statusverlust (SV)							1,77	0,57***	0,03	1,76	0,57***	0,03	1,75	0,56***	0,03
Kosten (C)							0,59	-0,53***	0,02	0,59	-0,52***	0,02	0,59	-0,52***	0,02
Erfolgswahrscheinlichkeit (p)							1,03	0,03	0,03	1,03	0,03	0,03	1,04	0,04	0,03
Bildungshintergrund (Ref. akademisch)															
nicht akademisch										0,62	-0,47***	0,05	0,66	-0,42***	0,05
Art der Hochschulreife (Ref. Allg. HR)															
Fachhochschulreife													0,68	-0,38***	0,06
N	9875			9875			9875			9875			9875		
Likelihood-Ratio Chi ²	250			752			2010			2088			2131		
McFadden Pseudo R ²	0,02			0,06			0,16			0,17			0,17		

Signifikanzniveaus: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Quelle: HIS-Studienberechtigtenuntersuchung 2002 (eigene Berechnungen)

Tabelle A 5.5: Erklärungsmodell der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Jahr 2004 in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote, der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999), der Bildungsherkunft und der Art der Hochschulreife (logistische Regression: Verhältnisse der Beteiligungschancen odds ratio)

2004	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)
soziale Herkunft (Ref. "hoch")															
mittel	0,76	-0,28**	0,10	0,81	-0,21*	0,10	0,87	-0,14	0,11	0,98	-0,02	0,11	0,98	-0,02	0,11
niedrig	0,48	-0,74***	0,09	0,53	-0,63***	0,09	0,59	-0,53***	0,10	0,77	-0,26*	0,11	0,80	-0,22*	0,11
Geschlecht (Ref. Männer)															
Frauen	0,65	-0,43***	0,06	0,63	-0,47***	0,06	0,81	-0,21**	0,06	0,82	-0,20**	0,07	0,74	-0,31***	0,07
Abiturnote				0,94	-0,06***	0,00	0,94	-0,06***	0,01	0,95	-0,05***	0,01	0,95	-0,05***	0,01
Bildungsnutzen (U)							1,93	0,66***	0,04	1,91	0,65***	0,04	1,88	0,63***	0,04
Statusverlust (SV)							1,95	0,67***	0,04	1,94	0,66***	0,04	1,95	0,67***	0,04
Kosten (C)							0,61	-0,49***	0,02	0,62	-0,49***	0,03	0,61	-0,49***	0,03
Erfolgswahrscheinlichkeit (p)							0,90	-0,10**	0,03	0,90	-0,10**	0,03	0,91	-0,10**	0,03
Bildungshintergrund (Ref. akademisch)															
nicht akademisch										0,61	-0,50***	0,07	0,66	-0,41***	0,07
Art der Hochschulreife (Ref. Allg. HR)															
Fachhochschulreife													0,51	-0,67***	0,07
N	6180			6180			6180			6180			6180		
Likelihood-Ratio Chi ²	146			332			1190			1244			1336		
McFadden Pseudo R ²	0,02			0,04			0,16			0,16			0,17		

Signifikanzniveaus: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Quelle: HIS-Studienberechtigtenuntersuchung 2004 (eigene Berechnungen)

Tabelle A 5.6: Erklärungsmodell der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Jahr 2005 in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote, der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999), der Bildungsherkunft und der Art der Hochschulreife (logistische Regression: Verhältnisse der Beteiligungschancen odds ratio)

2005	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)	Odds ratio	b	SE(b)
soziale Herkunft (Ref. "hoch")															
mittel	0,45	-0,80***	0,18	0,48	-0,73***	0,18	0,46	-0,79***	0,20	0,52	-0,65**	0,20	0,53	-0,64**	0,20
niedrig	0,33	-1,10***	0,17	0,37	-1,00***	0,18	0,36	-1,01	0,19	0,48	-0,74***	0,20	0,53	-0,64**	0,20
Geschlecht (Ref. Männer)															
Frauen	0,71	-0,34**	0,10	0,69	-0,37**	0,11	0,86	-0,15	0,12	0,86	-0,15	0,12	0,76	-0,27*	0,12
Abiturnote				0,92	-0,08***	0,01	0,93	-0,07***	0,01	0,93	-0,07***	0,01	0,93	-0,07***	0,01
Bildungsnutzen (U)							1,91	0,64***	0,07	1,89	0,64***	0,07	1,85	0,61***	0,07
Statusverlust (SV)							1,90	0,64***	0,07	1,88	0,63***	0,07	1,90	0,64***	0,07
Kosten (C)							0,63	-0,46***	0,04	0,63	-0,46***	0,04	0,62	-0,47***	0,04
Erfolgswahrscheinlichkeit (p)							0,91	-0,10	0,05	0,90	-0,10	0,06	0,91	-0,09	0,06
Bildungshintergrund (Ref. akademisch)															
nicht akademisch										0,61	-0,50***	0,11	0,65	-0,43***	0,11
Art der Hochschulreife (Ref. Allg. HR)															
Fachhochschulreife													0,43	-0,84***	0,12
N	2242			2242			2242			2242			2242		
Likelihood-Ratio Chi ²	63			174			456			476			525		
McFadden Pseudo R ²	0,02			0,06			0,17			0,18			0,19		

Signifikanzniveaus: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Quelle: HIS-Studienberechtigtenuntersuchung 2005 (eigene Berechnungen)

**Tabelle A 5.7: Marginaleffekte der relativen Chancen des Hochschulzugangs im Zeitverlauf in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Abiturnote, der Indikatoren des Handlungsmodells von Esser (1999), der Bildungsherkunft und der Art der Hochschulreife
(berechnet anhand der Schätzergebnisse der logistischen Regressionsanalysen)**

	2002	2004	2005	Entwicklung der Effektstärke zwischen 2002 und 2005
soziale Herkunft (Ref. "hoch")				
mittel	-0,078	-0,004	-0,119	von 8% auf 12% verstärkt
Niedrig	-0,091	0,044	-0,119	von 9% auf 12% verstärkt
Geschlecht (Ref. Männer)				
Frauen	-0,068	-0,061	-0,050	von 7% auf 5% verringert
Abiturnote	-0,015	-0,011	-0,013	von 2% auf 1% verringert
Bildungsnutzen (U)	0,101	0,126	0,114	von 10% auf 11% verstärkt
Statusverlust (SV)	0,111	0,133	0,119	von 11% auf 12% verstärkt
Kosten (C)	-0,103	-0,098	-0,088	von 10% auf 9% verringert
Erfolgswahrscheinlichkeit (p)	0,007	-0,019	-0,017	von 0,7% "positiv" auf 2 % "negativ"
Bildungshintergrund (Ref. akademisch)				
nicht akademisch	-0,083	-0,082	-0,079	stabil bei 8%
Art der Hochschulreife (Ref. Allg. HR)				
Fachhochschulreife	-0,076	-0,132	-0,155	von 8% auf 16% verstärkt

Quelle: HIS-Studienberechtigtenuntersuchung 2002, 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

Tabelle A 5.8: Vorteile von Bachelor Studiengängen nach Geschlecht, Bildungsherkunft und sozialer Herkunft (in v.H. der Studienberechtigten, die angeben, dass sie Bachelor Studiengänge kennen), vertikale Prozentuierung

	Geschlecht				Bildungsherkunft				soziale Herkunft						Insgesamt	
	Männer		Frauen		akademisch		nicht akademisch		hoch		mittel		niedrig		2004	2005
	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005		
kurze Studiendauer:																
trifft zu	62	61	63	61	64	59	62	63	63	59	63	59	62	64	63	61
trifft nicht zu	16	15	13	14	14	15	14	14	14	15	13	15	15	13	14	15
gute Arbeitsmarkt-Chancen:																
trifft zu	25	26	33	29	27	22	31	33	24	27	28	24	32	31	29	28
trifft nicht zu	44	45	35	40	42	48	36	36	44	43	40	45	36	38	39	42
internationale Verbreitung:																
trifft zu	68	70	72	70	71	69	70	71	70	73	70	68	70	71	71	70
trifft nicht zu	13	14	9	9	11	13	11	9	13	13	10	12	11	10	11	11
Fortsetzung mit Master Studium:																
trifft zu	73	70	74	72	73	70	74	73	71	69	74	72	74	73	73	72
trifft nicht zu	10	10	9	10	10	11	9	8	10	11	10	10	10	8	10	10
klarer Studienaufbau:																
trifft zu	47	49	52	49	49	49	50	49	47	51	51	49	50	50	50	49
trifft nicht zu	20	20	17	18	20	20	17	18	23	21	20	20	16	18	18	19
leichtere Anforderungen:																
trifft zu	25	26	21	22	23	24	23	24	22	19	21	22	25	26	23	24
trifft nicht zu	46	45	49	50	48	52	46	42	53	54	47	50	44	44	47	48
Internationale Studieninhalte:																
trifft zu	66	64	70	69	68	67	69	66	70	69	67	67	67	67	68	67
trifft nicht zu	15	14	9	11	12	15	11	10	13	16	13	12	11	12	12	13
hoher Praxisbezug:																
trifft zu	57	57	65	65	60	59	63	64	56	59	62	60	63	63	62	61
trifft nicht zu	19	17	14	14	17	19	15	12	19	19	16	18	15	13	16	16

* zur Summe von 100 % fehlende Werte sind Antworten "teils/teils"

die ursprünglich 5-stufige Antwortskala wurde zusammengefasst zu "trifft zu" und "trifft nicht zu" (Antworten "teils/teils" bleiben unberücksichtigt)

Tabelle A 5.9: Nachteile von Bachelor Studiengängen nach Geschlecht, Bildungshintergrund und sozialer Herkunft (in v.H. der Studienberechtigten, die angeben, dass sie Bachelor Studiengänge kennen), vertikale Prozentuierung

	Geschlecht				Bildungsherkunft				soziale Herkunft						Insgesamt	
	Männer		Frauen		akademisch		nicht akademisch		hoch		mittel		niedrig		2004	2005
	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005		
geringe Akzeptanz:																
trifft zu	70	71	67	68	70	71	68	68	71	75	70	66	66	70	69	69
trifft nicht zu	12	14	12	14	12	14	13	14	11	13	12	14	13	14	12	14
niedriges wissenschaftl. Niveau:																
trifft zu	53	51	39	43	50	53	41	40	54	50	47	47	41	45	45	47
trifft nicht zu	22	24	30	29	25	24	27	29	21	25	27	28	29	27	26	26
schwer einzuschätzende AM-Chancen:																
trifft zu	68	66	63	66	67	70	64	62	72	66	65	70	64	64	66	66
trifft nicht zu	11	12	13	10	12	10	12	12	9	12	11	11	13	11	12	11
zu wenig Spezialisierung möglich:																
trifft zu	39	36	38	42	38	41	39	37	37	38	41	41	37	37	38	39
trifft nicht zu	30	33	32	27	32	29	30	31	31	32	29	30	33	30	31	30
geringe Gestaltungsfreiheit:																
trifft zu	46	46	44	46	45	47	45	45	48	48	46	50	42	43	45	46
trifft nicht zu	23	25	26	25	26	26	24	24	24	26	23	26	27	25	25	25

* zur Summe von 100 % fehlende Werte sind Antworten "teils/teils"

die ursprünglich 5-stufige Antwortskala wurde zusammengefasst zu "trifft zu" und "trifft nicht zu" (Antworten "teils/teils" bleiben unberücksichtigt)

Tab. A 5.10: Einbeziehung von Bachelor Studiengängen in die Überlegungen nach Schulabgang nach Geschlecht, Bildungsherkunft und sozialer Herkunft (in v.H. von allen Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung

	Geschlecht						Bildungsherkunft				soziale Herkunft						Insgesamt						
	Männer			Frauen			akademisch		nicht akademisch		hoch		mittel		niedrig		2004	2005					
	2004	2005		2004	2005		2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005							
B.A. unbekannt	30	8		30	9		24	6		35	11		24	5		26	6		37	10		30	8
B.A. bekannt, nicht erwogen	26	32		26	35		28	33		24	34		32	35		27	35		24	34		26	34
B.A. erwogen, aber kein Angebot	6	8		9	11		8	11		7	8		9	10		8	11		7	8		8	9
B.A. erwogen, nicht gewählt	10	12		12	10		13	12		10	10		13	11		12	11		10	11		11	11
B.A. bewusst gewählt	6	8		6	7		7	8		5	7		5	10		6	7		6	7		6	7
B.A. gewählt mangels Alternativen	4	13		4	12		4	24		4	12		3	15		4	13		4	11		4	12

* zur Summe von 100 % fehlende Werte sind Antworten "keine Angabe"

Quelle: HIS Studienberechtigtenbefragungen 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

Tabelle A 5.11: Art der erworbenen Hochschulreife nach Geschlecht, Bildungsherkunft und sozialer Herkunft (in v.H. aller Studienberechtigten), vertikale Prozentuierung

Art der Hochschulreife	Geschlecht						Bildungsherkunft						soziale Herkunft								
	Männer			Frauen			akademisch			nicht akademisch			hoch			mittel			niedrig		
	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005
Allg./fachgeb. Hochschulreife	66	68	66	73	75	75	83	82	81	60	63	61	84	82	85	77	77	76	61	65	63
Fachhochschulreife	34	32	34	27	25	25	17	17	19	40	37	39	16	18	15	23	23	24	39	35	37

Tabelle A 5.12: Art des angestrebten Hochschulexamens im Zeitverlauf nach Geschlecht, Bildungsherkunft, sozialer Herkunft und Art der Hochschulreife (in v.H. aller Studienberechtigten, die sich für ein Studium entschieden haben bzw. dies sicher planen),

Hochschultyp	Geschlecht						Bildungsherkunft						soziale Herkunft						Art der Hochschulreife						Insgesamt					
	Männer			Frauen			akademisch			nicht akademisch			hoch		mittel		niedrig		Allg. Hochschulreife			Fachhochschulreife			2002	2004	2005			
	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005	2002	2004	2005			
Universität	55	56	59	66	65	74	71	69	74	50	51	57	73	69	80	65	64	68	51	56	62	79	78	84	6	4	5	64	64	68
<u>davon:</u>																														
traditionell (inkl. Lehramt)**	44	41	39	48	43	44	52	47	45	40	37	37	52	47	43	49	45	43	41	41	43	59	54	53	5	2	3	50	46	42
Bachelor	2	6	12	4	8	15	3	8	14	2	6	13	3	5	16	3	8	13	2	7	12	4	9	16	0	1	2	3	7	14
Staatsexamen	9	9	8	14	14	15	16	14	15	8	8	7	18	17	21	13	11	12	8	8	7	16	15	15	1	1	0	11	11	12
Fachhochschule	43	40	36	31	31	22	26	26	22	49	44	39	23	24	16	33	33	28	46	44	34	18	18	12	92	91	90	36	36	29
<u>davon:</u>																														
traditionell	41	34	22	29	26	15	24	21	14	46	38	25	21	20	10	31	27	18	44	38	22	16	14	7	88	79	62	34	31	19
Bachelor	2	6	14	2	5	7	2	5	8	3	6	14	2	4	6	2	6	10	2	6	12	2	4	5	4	12	28	2	5	10
Sonstige Abschlüsse***	2	4	5	3	4	4	3	5	4	2	4	3	4	7	4	2	3	4	3	0	4	3	4	4	2	5	5	0	0	3

* nur an Universitäten und Fachhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen, ohne Hochschulen der Bundeswehr, ohne Berufsakademien

** traditionelle Abschlüsse Diplom und Magister und Staatsexamen Lehramt, ohne Staatsexamen Pharmazie, Medizin, Jura

*** hierzu zählen bspw. Abschlüsse an ausländischen Hochschulen und Doppelabschlüsse

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2004, 2005 (eigene Berechnungen)

SOFI Arbeitspapiere | SOFI Working Papers

(Erscheinen seit 2007 | Published since 2007)

- 2007–02 Nicole Mayer-Ahuja / Patrick Feuerstein (2007). IT-labour goes offshore: Regulating and managing attrition in Bangalore.
- 2008–03 Kretschmann, Claudia (2008). Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess.

SOFI Arbeitspapiere | SOFI Working Papers
finden Sie online unter | are available online:
www.sofi.uni-goettingen.de
