

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang ins Studium.

Ein Vergleich von zwei Dekompositionsmodellen

Sarah-Rebecca Kienast



**Primäre und sekundäre Herkunftseffekte
beim Übergang ins Studium.
Ein Vergleich von zwei Dekompositionsmodellen**

Sarah-Rebecca Kienast, ORCID: 0000-0002-3870-1940

Abstract

Trotz vielfältiger Maßnahmen zur Verbesserung des Bildungszugangs beeinflussen noch immer soziale Herkunftsunterschiede den Übergang in ein Studium. Diese herkunftsspezifischen Unterschiede werden nach Boudon (1974) als primäre (schulische Leistungen) und sekundäre Herkunftseffekte (Bildungsentscheidung) gefasst. Boudon (1974) zufolge entscheiden sich Schülerinnen und Schüler für einen bestimmten Bildungsweg, weil dieser ein gewinnbringendes Ergebnis aus Kosten- und Ertragsüberlegungen ist. Allerdings werden die Entscheidungsmechanismen für einen bestimmten Bildungsweg in der Regel mithilfe des Rational-Choice-Ansatzes nach Erikson und Jonsson (1996) untersucht. Den Autoren zufolge werden Bildungsentscheidungen nicht nur auf Basis von Kosten- und Ertragsüberlegungen getroffen, sondern zusätzlich aufgrund individueller Erfolgsaussichten, unter denen der vorteilhafteste Bildungsweg realisiert werden kann. Dieses Working Paper überprüft erstmals empirisch, ob durch die theoretische Erweiterung von Boudons Ansatz (1974) durch Erikson und Jonsson (1996) eine Überschneidung von primären und sekundären Herkunftseffekten entsteht. Über den Vergleich zweier Dekompositionsmodelle zeigen die Ergebnisse, dass es einen Zusammenhang zwischen den beiden Herkunftseffekten gibt und dass ein analytisches Bias hervortritt: Sofern primäre und sekundäre Herkunftseffekte weiterhin getrennt voneinander betrachtet werden, werden primäre Herkunftseffekte leicht, aber dennoch systematisch unterschätzt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand	4
2.1 Expansion und Ausdifferenzierung des Schul- und Hochschulsystems	4
2.2 Der Zusammenhang von primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übergang ins Studium	5
2.3 Weitere soziale Herkunftsunterschiede am Übergang in die Hochschulbildung	7
3. Theoretische Annahmen und Hypothesen	10
3.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon (1974) und Erikson und Jonsson (1996)	10
3.2 Bourdieu (1983) und die Reproduktion des kulturellen Kapitals	12
3.3 Breen und Goldthorpe (1997): Das Statuserhaltmotiv und die Erwartungen der Eltern	14
3.4 Die Lebensverlaufsperspektive	15
4. Daten, Methoden und Operationalisierung	17
4.1 Auswertungsverfahren und der Vergleich zweier KHB-Dekompositionen	17
4.2 Operationalisierung und univariate Beschreibung der Variablen	19
5. Empirische Ergebnisse	22
5.1 Bivariate Ergebnisse	22
5.2 Multivariate Ergebnisse	25
5.3 Zusammenfassung und Rückbindung an die Hypothesen	29
6. Zusammenfassung und Diskussion	32
7. Literaturverzeichnis	38
8. Anhang	44

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Bivariater Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienaufnahme 22

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Zusammenhänge der Modellvariablen nach sozialer Herkunft und Studienaufnahme, Anteile in Spaltenprozent, Mittelwerte	23
Tabelle 2. Determinanten der Studienaufnahme: Ergebnisse der logistischen Regression (AME) und der Dekomposition (Dset).....	29
Tabelle 3. Brutto- und Nettostichproben sowie Rücklaufquoten des DZHW-Studienberechtigtenpanels 2010.....	46
Tabelle 4. Operationalisierung theoretischer Konstrukte	47
Tabelle 5. Aufbereitung der Variablen	48
Tabelle 6. Univariate Beschreibung der Variablen	49
Tabelle 7. Bivariate Zusammenhänge nach sozialer Herkunft und Studienaufnahme, Anteile in Spaltenprozent, Mittelwerte (sd).....	50
Tabelle 8. Determinanten der Studienaufnahme: Ergebnisse der logistischen Regression (AME) und der Dekomposition (Dset) (sd)	51

1. Einleitung

Die (Hoch-)Schulbildung stellt eines der wichtigsten und wertvollsten Güter unserer Gesellschaft dar. Der Universitäts- oder Fachhochschulabschluss ermöglicht höhere Einkommenschancen und einen höheren sozialen Status (Hradil 2001). Die Erlangung eines Hochschulabschlusses ist jedoch nicht für alle sozialen Gruppen mit den gleichen Anstrengungen zu erreichen, denn die Übergänge in die nächsthöhere Schulform und schließlich der Übergang ins Studium sind in einem sequenziellen Bildungssystem wie in Deutschland noch immer sozial selektierend. Kinder aus den oberen Sozialgruppen zeigen aufgrund der höheren sozialen Position ihrer Familie regelmäßig ein anderes Bildungsverhalten als Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien und beim Übergang in die Hochschule nimmt der Einfluss der sozialen Unterschiede eher zu (Lörz und Schindler 2011).

Nach Erlangung der Hochschulreife stehen Studienberechtigte grundsätzlich vor der Frage, ob sie ein Studium aufnehmen oder nicht. Aus handlungstheoretischer Perspektive entscheiden sich Kinder für einen Bildungsweg, der ihnen unter den gegebenen Rahmenbedingungen am gewinnbringendsten erscheint. Boudon (1974) unterscheidet in Bezug auf soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf primäre und sekundäre Herkunftseffekte. *Primäre Herkunftseffekte* zeigen sich in den objektiven schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. So schließen Studienberechtigte aus den oberen Sozialgruppen ihr Abitur im Vergleich zu Kindern aus den unteren Sozialgruppen um 0,2 Notenpunkte besser ab (vgl. Bornkessel und Kuhnen 2012, 73; Schneider und Franke 2014, 70). *Sekundäre Herkunftseffekte* drücken sich in der Bildungsentscheidung aus, die von der sozialen Herkunft bestimmt wird. Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf variieren zwischen den Sozialgruppen selbst dann, wenn Kinder die gleichen schulischen Leistungen erzielen. Boudon (1974) erklärt diese sozialen Unterschiede als das Resultat einer Abwägung von Kosten- und Ertrags einschätzung der zur Verfügung stehenden Bildungsalternativen. Ihm zufolge wägen Kinder die zu erwartenden Belastungen (wie finanzielle Kosten) eines Studiums und die zu erwartenden Einkommens- und Karriereaussichten (die zukünftigen Erträge) gegeneinander ab. Sie entscheiden sich für denjenigen Bildungsweg, der ihnen am gewinnbringendsten erscheint.

Boudons (1974) Ansatz wird oft als Ausgangspunkt verwendet, um individuelle Bildungsentscheidungen im Sinne des rationalen Handlungsmodells nach Erikson und Jonsson (1996) zu analysieren. Nach Erikson und Jonsson sind Bildungsentscheidungen nicht nur das Resultat einer Abwägung von Kosten und Erträgen. Ihnen zufolge wird zusätzlich eine subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in den Entscheidungsprozess mit einbezogen. Im Entscheidungsprozess beschäftigen sich Studienberechtigte demnach also nicht nur mit Kosten- und Ertragsüberlegungen zu einem Studium oder einer Ausbildung, sondern auch mit der Wahrscheinlichkeit, mit der sie einen bestimmten Bildungsweg erfolgreich absolvieren können (Eriksson und Jonsson 1996). Sie über-

legen daher, ob sie sich grundsätzlich zutrauen, ein Studium erfolgreich zu absolvieren. Diese theoretische Erweiterung durch Eriksson und Jonsson (1996) ist insoweit sinnvoll, als zukünftige Erträge nur dann realisiert werden können, wenn ein Bildungsweg erfolgreich beendet wird. In diesem Working Paper wird deshalb die Definition der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit sehr eng gefasst, indem sie sich ausschließlich auf die Wahrscheinlichkeit bezieht, den angestrebten Bildungsweg auch erfolgreich abzuschließen.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass einige Autorinnen und Autoren einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen der Kinder und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit vermuten. Gleichwohl findet sich die theoretische Betrachtung und empirische Erklärung eines solchen Zusammenhangs eher in der Sozialpsychologie, während er in der Bildungssoziologie kaum eine Rolle spielt. Wird allerdings von einem solchen Zusammenhang ausgegangen, kommt es in der Bildungssoziologie durch die theoretischen Erweiterung von Boudons Ansatz (1974) durch Eriksson und Jonsson (1996) zu einer Überlagerung der beiden Herkunftseffekte. Aus der theoretischen Erweiterung resultiert dann ein analytisches Bias, wenn primäre und sekundäre Herkunftseffekte getrennt voneinander untersucht werden, obwohl schulische Leistungen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen. Sollte ein solcher Zusammenhang tatsächlich existieren und die schulischen Leistungen bedingen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, dann wird der primäre Herkunftseffekt leicht, aber dennoch systematisch unterschätzt.

Dieses analytische Bias zu bestimmen ist Gegenstand des vorliegenden Working Papers. Im Folgenden wird deshalb über den Vergleich zweier Dekompositionsmodelle ermittelt, wie groß der Zusammenhang zwischen der Abiturnote und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit ist. Grundlegend werden demnach das kulturelle Kapital Bourdieus (1983) sowie das Stuserhaltmotiv von Breen und Goldthorpe (1997) als theoretische Fundierung herangezogen. Darüber hinaus werden weitere Mechanismen betrachtet, die die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen können. Dazu wird die Lebensverlaufsperspektive nach Meulemann (1999) auf institutionelle Unterschiede verengt und bietet die Möglichkeit Differenzen zwischen den Sozialgruppen zu erfassen, die sich auf vergangene Entscheidungen zum Schultyp beziehen. Hinweise auf diese Erklärungsansätze lassen sich bereits in einigen Studien finden, hier werden sie erstmals gemeinsam bestimmt und diskutiert. Ziel dieses Working Papers ist daher die Beantwortung der Fragestellung: *Welcher Zusammenhang besteht beim Übergang ins Studium zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten?* Darüber hinaus wird ermittelt welche weiteren Mechanismen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beim Übergang ins Studium beeinflussen.

Das Working Paper ist wie folgt aufgebaut: Das *zweite Kapitel* legt den Forschungsstand dar. Das *dritte Kapitel* trifft theoriegeleitet Annahmen über mögliche Wirkungszusammenhänge zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) und dem Rational-Choice-Ansatz nach Erikson und Jonsson (1996). Das *vierte Kapitel* stellt die Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels 2010 und das methodische Vorgehen vor. In *Kapitel 5* finden sich bi- und multivariate Ergebnisse. Das Working Paper schließt in *Kapitel 6* mit einer Zusammenfassung sowie einer Diskussion der Ergebnisse.

2 Forschungsstand

2.1 Expansion und Ausdifferenzierung des Schul- und Hochschulsystems

Die vergangenen Jahrzehnte der Bildungsgeschichte Deutschlands zeigen, dass die gesellschaftliche Beteiligung im Schul- und Hochschulwesen gestiegen ist. Verglichen mit vorangegangenen Generationen, erhalten Schülerinnen und Schüler heute nicht nur häufiger eine Studienberechtigung (Becker 2012), sondern sie nehmen auch häufiger ein Studium auf (Buschle und Hähnel 2016). Diese Entwicklung geht insbesondere auf gesellschaftliche und bildungsökonomische Forderungen in der Nachkriegszeit zurück. Damals wurde neben dem grundsätzlichen Verbleib der Bevölkerung im Bildungswesen und um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken vor allem eine Reduzierung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen gefordert (Edding 1963, Picht 1964, Dahrendorf 1965, Combe und Petzold 1977, Solga und Wagner 2001). Ziel der daraufhin folgenden bildungspolitischen Maßnahmen war insbesondere die Integration von bildungsfernen Gesellschaftsgruppen in das sozial selektive (Hoch-)Schulsystem (Solga und Dombrowski 2009, Lörz 2017). Seit den 1950er-Jahren wurde deshalb nach und nach eine Umstrukturierung des Schul- und Hochschulsystems vorgenommen (Edding 1963, Picht 1964, Dahrendorf 1965, Deutscher Bildungsrat 1970, Combe und Petzold 1977, Solga und Wagner 2001, Becker und Hadjar 2006, Solga und Dombrowski 2009, Schindler 2014, Buschle und Hähnel 2016). Besonders die Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre führten schließlich zu einer Bildungsexpansion, welche auf die Einführung des dreigliedrigen Schulsystems zurückgeht sowie auf den Ausbau der Gymnasien durch Fachoberschulen und -gymnasien (Deutscher Bildungsrat 1970, Solga und Dombrowski 2009, Becker und Hadjar 2006, Schindler 2014). Insbesondere die Fachhochschulen sorgen für eine Erweiterung des Bildungsangebots, denn durch sie steht auch Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit Mittlerer Reife ein Weg in das Hochschulsystem zur Verfügung (Becker 2012, Schindler 2014). So können Fachhochschulen auch dann besucht werden, wenn Kinder „nur“ die Fachhochschulreife erwerben (Fränz und Schulz-Hardt 2001, Mayer 2008).¹ War Anfang des 20. Jahrhunderts ein Studium einem kleinen Teil der Bevölkerung vorbehalten, veränderte sich die Universität schließlich zu einer „Massenuniversität“² (Schelsky 1960, Reichenbach 2013).

Wie beschrieben, konnten die sozialen Ungleichheiten reduziert, jedoch nicht gänzlich abgebaut werden. Bis heute bestehen beim Übergang in die nächsthöhere Schulform sowie in das Studium soziale Unterschiede (Becker 2000, Grundmann et al. 2003, Maaz und Nagy 2010,

¹ Der relative Anteil der Studienberechtigten zur altersgleichen Bevölkerung lag mit allgemeiner Hochschulreife im Jahr 2007 bei 31 % und mit Fachhochschulreife bei 14 % (Becker 2012).

² Die verbesserten Bedingungen des Hochschulzugangs führten dazu, dass 45 % der Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2013 eine Studienberechtigung erhielten, im Jahr 2014 bereits ein Studium aufnahmen (Buschle und Hähnel 2016).

Neumann et al. 2014, Züchner und Fischer 2014, Büchler 2016). Zum Beispiel haben Kinder aus den oberen Herkunftsgruppen eine 2,3-fach höhere Chance, die gymnasiale Oberstufe zu erreichen, als Kinder niedrigerer sozialer Herkunft (vgl. Maaz 2006, 49). Diese Tendenz setzt sich beim Übergang ins Studium fort: Bei Kindern von Akademikerinnen und Akademikern gibt es noch immer eine höhere Studienaufnahmewahrscheinlichkeit als bei Kindern von Nichtakademikerinnen und -akademikern (vgl. Quast et al. 2014, 25).

2.2 Der Zusammenhang von primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übergang ins Studium

Zur *ersten Frage* des vorliegenden Working Papers (*Welcher Zusammenhang besteht beim Übergang ins Studium zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten?*) zeigt der Forschungsstand, dass in der Gruppe der Studienberechtigten noch immer Herkunftsunterschiede beim Übergang ins Studium bestehen und Studien deshalb nach Ursachen und Mechanismen suchen, die dafür verantwortlich sind (Maaz 2006, Becker 2009, Schindler und Reimer 2010, Watermann und Maaz 2010, Bornkessel und Kuhnen 2012, Lörz 2012, Neugebauer und Schindler 2012, Schindler und Lörz 2012, Watermann et al. 2014, Lörz 2017). Diese herkunftsspezifischen Unterschiede werden Boudon (1974) folgend als *primäre und sekundäre Herkunftseffekte* gefasst (Becker und Lauterbach 2007, Maaz et al. 2007, Maaz und Nagy 2010, Neugebauer 2010, Relikowski et al. 2010, Becker und Schubert 2011, Becker und Tremel 2011, Dollmann 2011, Dumont et al. 2014). Der *primäre Herkunftseffekt* bezieht sich auf die *schulischen Leistungen* von Kindern und empirische Forschungen zeigen, dass Kinder aus den unteren Sozialgruppen noch immer schlechtere Noten erzielen als Kinder aus den oberen Sozialgruppen (Maaz et al. 2007, Solga 2008, Maaz und Nagy 2010, Quast et al. 2014). Neben den primären Herkunftsunterschieden treffen Kinder je nach sozialer Herkunft allerdings auch bei gleichen Zensuren unterschiedliche *Bildungsentscheidungen*. Diese zwischen den Herkunftsgruppen differierenden Bildungsentscheidungen werden Boudon (1974) folgend als *sekundärer Herkunftseffekt* bezeichnet. Der Herkunftseffekt wird häufig als Grundlage verwendet, um die dahinterliegenden Entscheidungsmechanismen im Sinne der Rational-Choice-Theorie (RCT) nach Erikson und Jonsson (1996) zu erfassen (z. B. Breen und Goldthorpe 1997, Esser 1999, Becker 2000, Stocké 2010). Kinder entscheiden sich aus rational-handlungstheoretischer Perspektive nicht nur für einen Bildungsweg, welcher aus Kosten- und Ertragsüberlegungen gewinnbringend erscheint. Sie beziehen nach Erikson und Jonsson (1996) als zusätzlichen, dritten Parameter eine Einschätzung ihrer *individuellen Erfolgsaussichten*, unter denen der vorteilhafteste Bildungsweg realisiert werden kann, in ihre Überlegungen mit ein (Maaz 2006, Maaz und Nagy 2009, Becker und Lauterbach 2010, Maaz et al. 2010, Becker 2011, Ditton 2011, Lörz 2012). Kinder und Eltern aus den unteren Sozialgruppen

zeichnen sich demnach im Gegensatz zu Familien aus den oberen Sozialgruppen durch eine deutlich höhere Kostensensibilität, niedrigere Ertragseinschätzungen und, für diesen Beitrag zentral, durch geringere subjektive Erfolgswahrscheinlichkeiten aus (Lörz 2012). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Schindler (2012): Neben dem Staturerhaltmotiv³ werden Kinder aus unteren Sozialgruppen insbesondere durch höhere Einschätzung der Kosten und niedrigere Erfolgsaussichten eines Studiums eher in den Berufsbildungsbereich (ab-)gelenkt (vgl. Schindler 2012, 256 f.). Kongruent dazu stellt Becker (2009) in seiner Studie heraus, dass 56 % der Arbeiterinnen- und Arbeiterkinder angeben, ein Studium erfolgreich bewältigen können, während dies 60 % der Mittelschichtskinder und 67 % der Kinder der oberen Mittelschicht erwarten (vgl. Becker 2009, 575). Auch die Ergebnisse von Quast et al. (2014) und Schindler (2012) verdeutlichen, dass sich Kinder aus den unteren Sozialgruppen seltener zutrauen, ein Studium erfolgreich zu absolvieren, weshalb sie ein solches auch seltener aufnehmen (vgl. Schindler 2012, 256f. sowie Quast et al. 2014, 25).

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte werden in der Regel nicht nur getrennt voneinander betrachtet, sondern auch in ihrer relativen Bedeutung zueinander quantifiziert (Watermann und Maaz 2006, Neugebauer 2010, Schindler und Reimer 2010, Neugebauer und Schindler 2012, Dumont et al. 2014, Watermann et al. 2014). In jüngerer Zeit gehen Studien zusätzlich der hypothetischen Frage nach, welche Auswirkungen das jeweilige Ausschalten von primären und sekundären Herkunftseffekten auf die Übergangsraten von Schülerinnen und Schülern hätte (Müller-Benedict 2007/2008, Stocké 2008, Becker 2009, Maaz und Nagy 2009, Maaz et al. 2010, Neugebauer 2010, Becker und Schubert 2011). Beispielsweise kommt Becker (2009) zu dem Ergebnis, dass die soziale Ungleichheit in der Ausbildungsentscheidung zu 37 % durch primäre Herkunftseffekte und zu 63 % durch sekundäre Herkunftseffekte hervorgerufen wird (vgl. Becker 2009, 576). An diesen Befund anknüpfend, berechnet er potenzielle Übergangsraten für Kinder aus den unteren Sozialgruppen, indem er bestimmte Komponenten (wie z. B. schulische Leistungen) neutralisiert und daraus mögliche bildungspolitische Interventionen ableitet (vgl. ebd., 576 ff.).

Der Forschungsstand zeigt allerdings, dass die schulischen Leistungen der Kinder deren subjektive Erfolgserwartung beeinflussen (vgl. Heine et al. 2010, Lörz 2017 sowie Maaz 2006). So interpretiert Maaz (2006) die schulischen Leistungen der Kinder als Indikator, mit dem sie ihre subjektiven Erfolgsaussichten (-wahrscheinlichkeiten) einschätzen (vgl. Maaz 2006, 52). Nach Lörz (2017) signalisiert die Schulabschlussnote den Studienberechtigten, über welche Kompetenzen sie verfügen und wie wahrscheinlich es ist, dass sie ein Studium erfolgreich beenden können (vgl. Lörz

³ Das Staturerhaltmotiv geht auf von Breen und Goldthorpe (1997) zurück, die annehmen, dass Eltern (und ihre Kinder) bestrebt sind, den sozialen familiären Status zumindest zu erhalten (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 283).

2017, 320). Bornkessel und Kuhnen (2012) führen an, dass sich die soziale Herkunft und die Abiturdurchschnittsnote indirekt auf die fachbezogene Studienzuversicht auswirken (vgl. Bornkessel und Kuhnen 2012, 64 f.). Dass beide Komponenten empirisch signifikant miteinander zusammenhängen, wird allerdings in nur einer Studie von Heine et al. (2010) kurz erwähnt:

„Dies zeigt sich auch daran, dass die individuellen Einschätzungen, ein Hochschulstudium erfolgreich zu bewältigen, signifikant mit der Schulabschlussnote korrelieren ($r = -0,39$; tabellarisch nicht ausgewiesen): Je schlechter die Schulabschlussnote, umso geringer wird die Erfolgswahrscheinlichkeit für ein Studium eingestuft und umso seltener ein Hochschulstudium aufgenommen.“ (Heine et al. 2010, 54)

Bis auf dieses Zitat lassen sich in bildungssoziologischen Studien nur vereinzelt Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten finden, die allerdings bisher weder explizit aufgegriffen und untersucht noch theoretisch diskutiert wurden. Sollte dieses Working Paper zeigen, dass ein empirischer Zusammenhang zwischen den beiden Herkunftseffekten besteht, dann würden die primären Herkunftseffekte (und die möglichen bildungspolitischen Maßnahmen zu deren Verringerung) zwar geringfügig, aber dennoch systematisch unterschätzt. Diese Forschungslücke zu schließen ist Anspruch dieses Beitrags.

2.3 Weitere soziale Herkunftsunterschiede am Übergang in die Hochschulbildung

In Bezug auf die *zweite Frage* des Working Papers (*Welche Mechanismen beeinflussen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beim Übergang ins Studium?*) zeigt der Forschungsstand, dass die Studien zur Erklärung der Notenunterschiede zwischen den sozialen Herkunftsgruppen in der Regel auf Überlegungen von Bourdieu (1983) zurückgreifen (Yeung et al. 2002, Jungbauer-Gans 2004, Raviv et al. 2004, Cooper et al. 2010, Lörz 2012, Lörz et al. 2012). Bourdieu nimmt an, dass Kinder mit besseren Noten von der Anhäufung und der Reproduktion *kulturellen Kapitals* in ihrer Herkunftsfamilie profitieren (vgl. Bourdieu 1983, 186). Studien finden in dieser Hinsicht Zusammenhänge mit im Elternhaus vorhandenen Kulturgegenständen, dem Besuch kultureller Veranstaltungen sowie der familiären Unterstützung bei den Hausaufgaben (Becker und Schubert 2006, Maaz 2006, Bornkessel und Kuhnen 2012, Lörz 2012). So spielt auch die Häufigkeit, mit der Kinder mit ihren Eltern über politische und soziale Fragen diskutieren, eine Rolle bei der Erklärung der Notenunterschiede (Jungbauer-Gans 2004). Außerdem wirkt sich die kulturelle Ausstattung des Elternhauses in Form des vorhandenen Bücher auf die Studierbereitschaft der Kinder aus und dieser Effekt bleibt auch

unter Kontrolle der schulischen Leistungen bestehen (vgl. Lörz et al. 2012, 40). Das kulturelle Kapital⁴ beeinflusst daher über Prozessmerkmale die Studienzuversicht und somit auch die Studienintention (vgl. Bornkessel und Asdonk 2012, 84).

Die folgenden Forschungen geben, neben dem kulturellen Kapital, weitere Hinweise auf Erklärungsmechanismen zur subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit. Studien wie die von Watermann et al. (2014) oder Maaz (2006) zeigen, dass die *elterlichen Erwartungen* über eine Studienaufnahme ihrer Kinder diese in der Antizipation der Erfolgsaussichten beeinflussen. Ein starker Zusammenhang besteht z. B. zwischen der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit und der Studienintention, die wiederum mit dem intergenerationalen Statuserhaltungsmotiv korreliert (vgl. Maaz 2006, 184). Die theoretischen Überlegungen zum Statuserhaltungsmotiv gehen auf Breen und Goldthorpe (1997) zurück. Die Autoren gehen davon aus, dass Eltern bestrebt sind, den sozialen Status der Familie durch den Bildungsgrad ihrer Kinder zu erhalten (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 283). Das bedeutet, dass die Erwartungen der Eltern in Bezug auf eine Studienaufnahme ihrer Kinder an den Erhalt des familiären Status geknüpft sind und weniger daran, ob die Kinder durch ihre schulischen Leistungen gezeigt haben, dass sie ein Studium auch erfolgreich bewältigen könnten. Empirisch unterscheiden sich die Erwartungen der Eltern theoriekonform zwischen den sozialen Herkunftsgruppen und zwar trotz gleicher schulischer Leistungen ihrer Kinder (vgl. Watermann et al. 2014, 257). Darüber hinaus hängen die subjektiven Aussichten der Kinder auf ein erfolgreiches Studium u. a. mit den individuellen Erwartungen der Eltern zusammen und spielen eine wesentliche Rolle bei der Studienentscheidung (vgl. ebd., 257).

Da Schülerinnen und Schüler ihre Bildungsentscheidungen im Kontext des sequenziellen Bildungssystems und ihrer sozialen Herkunft treffen, differieren auch die individuellen *Bildungsbiografien* von Kindern je nach sozialer Herkunft (Maaz et al. 2006; Konietzka 2010). Kinder aus den unteren Sozialgruppen erzielen ihre Hochschulzugangsberechtigung häufiger über berufliche Schulen und werden deshalb auch „nur“ zu einem Studium an Fachhochschulen zugelassen⁵ (Becker 2009, Heine et al. 2010, Reimer und Schindler 2010, Lörz 2012, Schindler 2012). So nehmen Absolventinnen und Absolventen mit einer allgemeinen Hochschulreife um 10 % häufiger ein Studium auf, während Studienberechtigte mit Fachhochschulreife im Gegensatz zu Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife häufiger eine Berufsausbildung beginnen (27 % vs. 22 %; vgl. Schneider und Franke 2014, 45). Aus ihren Ergebnissen leiten die Autoren ab, dass Schülerinnen

⁴ Erfasst über folgende Variablen: Lernunterstützung, politische/soziale Diskussionen, über Bücher sprechen, Theaterbesuche, Bücherbesitz sowie über die Schule sprechen

⁵ Fachhochschulen verbinden verstärkt Theorie und Praxis, ihr Besuch geht allerdings auch mit geringeren Karriere- und Einkommenschancen einher (Lörz 2017, Spangenberg et al. 2012).

und Schüler durch den Besuch einer Fachhochschule eher die formalen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufstätigkeit mitbringen und sie deshalb seltener ein Studium aufnehmen (vgl. ebd. 45).

3. Theoretische Annahmen und Hypothesen

Um die erste Frage (*Welcher Zusammenhang besteht beim Übergang ins Studium zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten?*) beantworten zu können, wird im Folgenden zunächst Boudons theoretischer Ansatz (1974) zu den primären und sekundären Herkunftseffekten vorgestellt. Anschließend wird die Erweiterung von Boudons Konzept durch Erikson und Jonsson (1996) erläutert. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden darüber hinaus drei weitere Theorien betrachtet, um zur zweiten Frage die Mechanismen der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit herleiten zu können: das kulturelle Kapital nach Bourdieu (1983), das Stuserhaltmotiv nach Green und Goldthorpe (1997) sowie die Lebensverlaufsperspektive nach Meulemann (1999).

3.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon (1974) und Erikson und Jonsson (1996)

Nach Erlangung der Studienberechtigung stehen Schülerinnen und Schüler grundsätzlich vor der Entscheidung, ob sie ein Studium aufnehmen oder nicht. Diese Entscheidung wird von mehreren Faktoren auf der Mikro- und der Mesoebene beeinflusst. Auf der Mikroebene ist dies vor allem der familiäre Hintergrund. Dazu zählen z. B. die elterlichen Erwartungen hinsichtlich eines Studienabschlusses oder die finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern (Stamm 2005, Maschetzke 2009). Auf der Mesoebene spielt aus der Lebensverlaufsperspektive die Wahl der vorangegangenen Schule (allgemeinbildendes oder fachspezifisches Gymnasium) eine Rolle, da jede Schulform mit speziellen Lern- und Entwicklungsmilieus verbunden ist⁶ (Baumert und Schümer 2001, Bos et al. 2009, Reimer 2013). Aus rational-handlungstheoretischer Perspektive befinden sich Studienberechtigte nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung also in einem Entscheidungsprozess. Sie wägen Kosten und Erträge von potenziell sich anschließenden Bildungswegen ab und entscheiden sich für denjenigen Bildungsweg, der ihnen am gewinnbringendsten erscheint. Die herkunftsspezifischen Unterschiede, die sich hinter jeder Bildungsentscheidung verbergen, differenziert Boudon (1974) in primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Der primäre Herkunftseffekt bezeichnet soziale Disparitäten in den schulischen Leistungen von Kindern, die nach Bourdieu (1983) auf die Reproduktion des kulturellen Kapitals in der Herkunftsfamilie zurückgeführt werden (siehe Kap. 3.2).

Der sekundäre Herkunftseffekt ist die Bildungsentscheidung, die zwischen den sozialen Herkunftsgruppen auch dann variiert, wenn Kinder aus den unteren Sozialgruppen die gleichen schulischen Noten erzielen wie Kinder aus den oberen Sozialgruppen. Als möglichen erklärenden

⁶ Denn bereits diese Entscheidung unterliegt einer sozial Selektierung und ist mit weitreichenden Konsequenzen für die nachschulischen Qualifizierungsmöglichkeiten verbunden (vgl. Lörz 2012, 307).

Mechanismus führt Boudon (1974) die individuelle Abwägung von Kosten- und Ertragsüberlegungen an, welche sich zwischen den sozialen Herkunftsgruppen unterscheiden. Die verschiedenen nachschulischen Qualifizierungsmöglichkeiten (wie eine Ausbildungsaufnahme oder ein Studienbeginn) sind in erster Linie mit unterschiedlichen finanziellen Belastungen (wie beispielsweise Semesterbeiträgen vs. Ausbildungsgehältern) verbunden. Darüber hinaus aber auch mit unterschiedlichen potenziellen Erträgen (wie spätere Gehälter oder sozialer Status). Während Boudon (1974) die Bildungsentscheidung als Antizipation von Kosten und Erträgen betrachtet, erweitern Erikson und Jonsson (1996) diese Überlegung und beziehen die Komponente der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit in ihre theoretischen Überlegungen mit ein. Ihnen zufolge entscheiden sich Studienberechtigte nicht nur dann für ein Studium, wenn die erwarteten Erträge höher sind als die erwarteten Kosten des Bildungsweges. Kinder wählen den gewinnbringendsten Bildungsweg erst, wenn sie sich auch zutrauen, diesen erfolgreich zu beenden. Dieses Verständnis erscheint insofern sinnvoll, als potenzielle Erträge nur dann realisiert werden können, wenn der angestrebte Bildungsweg auch erfolgreich beendet werden kann.

Die vorliegende Studie versucht nun herauszufinden, ob es durch die Erweiterung von Boudons Ansatz (1974) durch Erikson und Jonsson (1996) zu einer theoretischen Überschneidung der beiden Herkunftseffekte kommt. Theorien, die sich mit den Determinanten von Selbsteinschätzungsprozessen (wie der Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit) und damit mit dem Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten befassen, finden sich nicht in der Bildungssoziologie, sondern im Forschungsbereich der Sozialpsychologie.⁷ Theoretische Ansätze der Sozialpsychologie, wie die sozial-kognitive Lerntheorie, die Handlungsregulation, die kognitive Verhaltenstheorie, die Motivationspsychologie oder die Selbstwerttheorie, betrachten u. a. theoretische Parameter zwischen schulischen Leistungen und subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten. Banduras (1997) Theorie zu Selbstwirksamkeitserwartungen ist im Bereich der sozial-kognitiven Lerntheorie zu verorten und lässt unter den genannten Theorien am deutlichsten auf einen basalen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit schließen. In seiner theoretischen Konzeption beschreibt Bandura (1997) neben der Selbstwirksamkeitserwartung komplexe Konstrukte wie das Anspruchsniveau, die Kausalattribution, das Anstrengungsniveau und den Anreizwert der selbstgesetzten (Unter-)Ziele. Sie alle hängen mit der Selbstwirksamkeitserwartung zusammen, gleichwohl werden sie in diesem Working Paper nicht betrachtet. Statt sich mit der Erklärung der Komplexität schülerischer

⁷ Dies mag begründen, weshalb der Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten in der Bildungssoziologie bisher weder theoretisch diskutiert noch empirisch gezeigt wurde.

Entscheidungen zu befassen, ist es für das vorliegende Paper wichtig zu verstehen, wie der Zusammenhang zwischen der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit und den schulischen Noten herzu-leiten ist. Nach Bandura (1997) beeinflussen direkte schulische Erfahrungen die Selbstwirksamkeitserwartung als eine von vier elementaren Quellen.⁸ Die Selbstwirksamkeitserwartung umfasst die Frage, ob Studienberechtigte erwarten, dass sie ein bevorstehendes Studium erfolgreich absolvieren können. Nur Schülerinnen und Schüler, die sich selbst als dazu fähig einschätzen, setzen sich als Ziel, ein Studium zu absolvieren, zeigen hohen Einsatz und geben auch bei Schwierigkeiten nicht auf. In der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997) haben direkt gemachte schulische Erfahrungen den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Eine von vielen direkten Erfahrungen im schulischen Alltag sind dabei die für erbrachte Leistungen erhaltenen Schulnoten. Das Erleben von Misserfolgen, wie das Erhalten schlechter Noten, kann langfristig zum Absinken der Selbstwirksamkeitserwartung führen. Dabei stellt die Selbstwirksamkeitserwartung immer nur die *Wahrnehmung* der eigenen Fähigkeiten dar und bildet nicht die wirklichen objektiven Fähigkeiten ab, weshalb sie dem hier angelegten Begriffsverständnis der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit am nächsten kommt und folgende Hypothese angenommen wird:

H1: *Kinder aus den oberen Sozialgruppen sammeln mehr kulturelles Kapital als Kinder aus den unteren Sozialgruppen, erzielen deshalb bessere Noten und werden aufgrund ihrer besseren Noten die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums höher einschätzen, weshalb sie mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Studium aufnehmen als Kinder aus den unteren Sozialgruppen.*

3.2 Bourdieu (1983) und die Reproduktion des kulturellen Kapitals

Neben der sozialen Herkunft basieren alle Hypothesen, die in dieser Arbeit getestet werden, auf dem kulturellen Kapital. Da diesem theoretisch eine große Bedeutung zukommt, erscheint es sinnvoll, es hier etwas ausführlicher zu erläutern. Der Begriff des kulturellen Kapitals geht auf Bourdieus (1983) Untersuchung des Einflusses sozialer Ungleichheit auf die schulischen Leistungen von Kindern zurück. Er entwirft eine These, nach welcher die schulischen Leistungen der Kinder durch die Verteilung des kulturellen Kapitals in der Herkunftsfamilie beeinflusst sind.⁹ Kulturelles Kapital wird in einem unbewussten Prozess in der Primärsozialisation von den Eltern über Einstellungen sowie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata an die Kinder weitergegeben und reproduziert sich in deren Veranlagungen, Tendenzen und Neigungen. Es liegt nach Bourdieu (1983) in

⁸ Die anderen drei Quellen sind stellvertretende Erfahrungen, verbale Überzeugung sowie physiologische und emotionale Reaktionen

⁹ Damit widerspricht er den Humankapital-Theorien, nach welchen Kinder schulischen Erfolg oder Misserfolg aufgrund „natürlicher Fähigkeiten“ erzielen.

drei Formen vor: als inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital. Die Ansammlung des verinnerlichten (inkorporierten) kulturellen Kapitals findet ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien statt, die über ein solches in ausgeprägter Weise verfügen. Am ehesten kann dieses als kognitive Kompetenz und ästhetischer Geschmack beschrieben werden (vgl. Jungbauer-Gans 2004, S. 377). Das objektiviert kulturelle Kapital liegt in Form von Büchern, Lexika oder Bildern vor und hängt eng mit dem verinnerlichten kulturellen Kapital zusammen.¹⁰ Institutionalisiertes Kapital drückt sich schließlich in Form von Bildungszertifikaten und Titeln aus. Diese sind unauflöslich mit einem Geldwert verbunden, welcher zum einen zur Erlangung des Titels erforderlich ist und zum anderen auf dem Arbeitsmarkt zu höheren Gehältern führt. Diese Überlegung aufgreifend, werden die Bildungszertifikate der Eltern in dieser Studie als Indikator zur Operationalisierung der sozialen Herkunft verwendet. Der Beitrag geht deshalb theoriegeleitet davon aus, dass je mehr kulturelles Kapital die Eltern in ihrer Kindheit angesammelt haben, desto länger verblieben sie selbst im höheren Bildungssystem. Sie haben demnach bessere Informationen über die Hochschulbildung und sind vertrauter mit dem Hochschulsystem und dessen Regeln. Außerdem sollten sie bessere Verdienstmöglichkeiten haben als Eltern ohne einen Hochschulabschluss und deshalb sollte auch ihr gesellschaftlicher und beruflicher Status höher sein.

Durch das jeweils in der Familie vorhandene kulturelle Kapital entwickeln Kinder nicht nur unterschiedliche kulturelle Kenntnisse, sondern sie prägen auch bestimmte Sprachstile, Lernstrategien und ein bestimmtes Lernverhalten aus (DiMaggio 1982, Rosigno et al. 1999). Darüber hinaus führt eine Vertrautheit mit höherer Bildung und hochkulturellen Inhalten zu schulischen Vorteilen (Jungbauer-Gans 2004). Kinder aus den oberen Sozialgruppen sammeln Bourdieu (1983) folgend mehr kulturelles Kapital an als Kinder aus den unteren Sozialgruppen. Lehrer können deshalb leichter mit ihnen kommunizieren, widmen ihnen mehr Aufmerksamkeit und nehmen sie auch als intelligenter wahr als Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern (Jungbauer-Gans 2004). Allerdings spielt das kulturelle Kapital der Familie nicht nur eine Rolle bei der Erzielung schulischer Leistungen, sondern auch bei der Wahrnehmung der Erfolgsaussichten eines Studiums. Die im Elternhaus vorhandene kulturelle Vertrautheit mit höherer Bildung findet sich in der kulturellen Vertrautheit der Kinder mit höherer Bildung wieder. Denn unterschiedliche Berufs- und Lebensstile sowie differierende kulturelle Praktiken der Eltern bereiten Kinder unterschiedlich auf ein Studium vor (Lörz 2012). Infolge der familiären kulturellen Ausstattung sowie der Primärsozialisation der Kinder im Elternhaus sind Studienberechtigte aus den oberen Sozialgruppen mit Fähig-

¹⁰ Bilder und Musikinstrumente lassen sich vererben oder erwerben, um jedoch in den Genuss dieser zu kommen, bedarf es eines kulturellen Interesses sowie kultureller und kognitiver Fähigkeiten.

keiten und Motivationen ausgestattet, die sie einem Studium positiv gegenüberstehen lassen. Während Kinder aus den unteren Sozialgruppen oftmals kognitive Nachteile haben und ihren Bildungsvorlauf mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen beginnen, können Kinder aus den oberen Sozialgruppen den Leistungsanforderungen im Studium besser gerecht werden (vgl. Becker 2009, 566). Beiträge, die sich mit dem Studienerfolg von Studierenden beschäftigen, greifen den Ansatz der kulturellen Passung auf und betrachten den Studienerfolg als wahrscheinlicher, je größer die individuelle Vertrautheit mit den kulturellen Codes des akademischen Systems ist (vgl. Sarcletti und Müller 2011, 237). Das bedeutet, dass sich das kulturelle Kapital nicht nur auf die schulischen Leistungen auswirkt, sondern auch das Entscheidungsverhalten von Kindern beeinflusst. Deshalb zieht auch die vorliegende Forschung die folgende Hypothese zur Erklärung des Zusammenhangs heran:

H2: *Kinder aus den oberen Sozialgruppen schätzen aufgrund ihrer kulturellen Nähe zu höherer Bildung die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums höher ein als Kinder aus den unteren Sozialgruppen und deshalb werden sie mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Studium aufnehmen.*

3.3 Breen und Goldthorpe (1997): Das Statuserhaltungsmotiv und die Erwartungen der Eltern

Aus der Perspektive von Breen und Goldthorpe (1997) sind Bildungsergebnisse die Konsequenz aus sequenziell getroffenen rationalen Entscheidungen, wobei diese in der Regel institutionell¹¹ vorgegebenen Bildungskarrieren folgen. Ihre zentrale Annahme ist, dass Kinder in ihrer Bildungsentscheidung nicht nur durch in der Vergangenheit liegende soziale familiäre Prozesse beeinflusst werden, sondern die Kinder beziehen aktiv eigene Erwartungen über die zukünftigen Konsequenzen jeder Bildungsalternative in ihren Entscheidungsprozess mit ein. Grundsätzlich nehmen sie an, dass Kinder aus verschiedenen Sozialgruppen zu differierenden Bildungsentscheidungen kommen, weil sie direkte und indirekte Kosten unterschiedlich einschätzen. Zusätzlich unterscheiden sie sich in der Einschätzung, ob sie den eingeschlagenen Bildungsweg auch erfolgreich beenden können. Der dritte und bedeutendste Faktor in der Erklärung von sozialen Unterschieden im Bildungsniveau liegt nach den Autoren im Motiv der Kinder, den eigenen familiären sozialen Status zu erhalten. Deshalb sind Kinder der oberen wie der unteren Sozialgruppen bestrebt, Verluste in Einkommen und Prestige zu vermeiden. Der soziale Status der Eltern stellt dabei die Referenzkategorie dar, zu welchem der spätere (potenzielle) Status der Kinder entweder eine Verbesserung oder eine

¹¹ Breen und Goldthorpe (1997) folgend versteht dieser Beitrag unter institutionellen Unterschieden zwischen Bildungseinrichtungen in einem sequenziellen Bildungssystem, dass eine im Lebenslauf vorgelagerte Bildungsentscheidung (wie der Besuch eines Fachgymnasiums) die nächste zu treffende Bildungsentscheidung bedingt (Zulassung „nur“ an einer Fachhochschule).

Verschlechterung darstellt. Breen und Goldthorpe (1997) nehmen an, dass Kinder und ihre Eltern, egal welcher Sozialgruppe sie angehören, gleich stark motiviert sind, das Risiko eines Statusverlusts zu vermeiden. So ist beim Treffen einer Bildungsentscheidung die Motivation, den familiären Status zu vergrößern, weniger einflussreich als das Bestreben, eine Abwärtsmobilität in jedem Fall zu vermeiden. Eltern schätzen daher ab, mit welchem eingeschlagenen Bildungsweg ihre Kinder in der Lage sind, ihren eigenen sozialen Status zu erhalten. Daraus ergeben sich u. a. die sozial differierenden Bildungsentscheidungen. Für die Kinder der oberen Sozialgruppen bedeutet dies, dass der Ertrag eines Studiums (der später aus dem abgeschlossenen Bildungsweg resultieren wird) höher ist als für Kinder aus den unteren Sozialgruppen. Denn Kinder aus den unteren Sozialgruppen brauchen zur Reproduktion des elterlichen Status „nur“ eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, während Kinder aus den oberen Sozialgruppen dazu einen Studienabschluss benötigen. Die Erwartung der Eltern hinsichtlich der Kosten, des Nutzens und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit einer Bildungsentscheidung wirkt sich auf die Wahrscheinlichkeit aus, dass die Eltern für ihre Kinder einen bestimmten Bildungsweg anstreben (Becker 2000). Zusätzlich differiert je nach sozialer Herkunft auch die Art und Weise, wie die Eltern ihre Kinder bei der Entscheidungsfindung unterstützen (vgl. Lörz 2012, 305). Das bedeutet, dass Kinder die Bildungsentscheidungen nicht unabhängig von den Erwartungen ihrer Eltern treffen.

H3: *Kinder aus den oberen Sozialgruppen sammeln mehr kulturelles Kapital als Kinder aus den unteren Sozialgruppen und um den sozialen Status der Familie zu erhalten, werden sie von ihren Eltern zu einer Studienaufnahme positiv bestärkt, weshalb sie die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums höher einschätzen und deshalb eher ein Studium aufnehmen als Kinder aus den unteren Sozialgruppen.*

3.4 Die Lebensverlaufsperspektive

Zu unterschiedlichen Einschätzungen der Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums gelangen Kinder nicht nur aufgrund der Antizipation ihrer bisherigen schulischen Leistungen oder unterschiedlicher individueller Erfahrungen im Elternhaus. Diese hängen, wie bereits erwähnt, auch auf der Mesoebene mit institutionellen Unterschieden zwischen Bildungseinrichtungen zusammen. Nach Meulemann (1999) sowie Elder et al. (2003) erscheint es sinnvoll, bei der Untersuchung von sozialer Ungleichheit den gesamten Lebensverlauf eines Menschen zu betrachten. Meulemann (1999) definiert diesen als die Summe der im Laufe des Lebens getroffenen Entscheidungen, die institutionell vorgegeben werden. Darunter fallen auch die einzelnen Bildungsentscheidungen, die immer vor den institutionell definierten Rahmenbedingungen getroffen werden. So bereitet der Besuch eines Fachgymnasiums die Schülerinnen und Schüler auf ein Studium an einer Fachhochschule vor, während der Besuch eines allgemeinen Gymnasiums auf das Studium an einer Universität vorbe-

reitet. Aus der Lebensverlaufsperspektive spielt daher die Wahl der Schulform, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wird, eine entscheidende Rolle. Zum einen, weil unterschiedliche Schulformen in unterschiedliche Bildungswege führen, und zum anderen, weil jede Schulform mit einem speziellen Lern- und Entwicklungsmilieu verbunden ist. Das betrifft zwei Dimensionen: Zum einen unterscheiden sich Schulformen durch ihre jeweilige organisatorische, curriculare und didaktische Gestaltung. Zum anderen unterscheidet sich die Schülerschaft nach ihrer sozialen Herkunft. So schreiben z. B. Neumann et al. (2007):

„Das Leistungsniveau und die soziale Zusammensetzung von Schulen bzw. Schulklassen stellen wichtige Merkmale des schulischen Kontextes dar, die ihre kollektive Wirkung über Leistungs- und Verhaltensnormen in der Peergroup und der Elternschaft, innerhalb und zwischen Referenzgruppen stattfindende Vergleichsprozesse sowie die adaptive organisatorische, curriculare und didaktische Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrkräfte entfalten.“ (Neumann et al. 2007, 411)

Ob Kinder ein allgemeinbildendes Abitur oder „nur“ die Fachhochschulreife erzielen, unterliegt daher bereits sozialen Selektionsprozessen¹² und bleibt aus der Lebensverlaufsperspektive für weitere Bildungsentscheidungen nicht ohne Folgen. Denn allgemeinbildende Gymnasien bereiten die Kinder durch die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten auf ein anschließendes Studium vor, während fachliche Gymnasien den Kindern eher den Weg zum Übergang in ein spezielles Berufsbild ebnet (Lörz 2012). Das bedeutet, dass lernmilieubedingte Bildungsbiografien insbesondere ein Resultat der je nach Schulform differierenden Zielsetzungen und der unterschiedlichen Konzepte von Lehr- und Erziehungsmethoden sind. Da die soziale Herkunft die schulischen institutionellen Entscheidungen von Kindern beeinflusst (Becker 2000), besuchen Kinder der oberen Sozialgruppen häufiger allgemeinbildende Gymnasien, während sich Kinder aus den unteren Sozialgruppen eher für fachspezifische Gymnasien entscheiden. Da der Schultyp mit seinem jeweiligen Lernmilieu und Bildungsplan auf unterschiedliche Weiterqualifizierungsmöglichkeiten vorbereitet, sollte dies auch die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums beeinflussen.

H4: *Kinder aus den oberen Sozialgruppen sammeln mehr kulturelles Kapital an als Kinder aus den unteren Sozialgruppen, sie besuchen eher allgemeinbildende Gymnasien, schätzen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums höher ein und werden deshalb eher ein Studium aufnehmen als Kinder aus den unteren Sozialgruppen, welche häufiger ein fachliches Gymnasium besuchen.*

¹² Im Anschluss daran konnten Baumert und Köller (1998) sowie Baumert et al. (2000) unterschiedliche schulformspezifische Entwicklungsmilieus identifizieren, die auf die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Gruppen zurückzuführen waren (vgl. Maaz 2006, 62).

4. Daten, Methoden und Operationalisierung

Um den Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu berechnen, greift die vorliegende Studie auf quantitative Sekundärdaten zurück. Das Studienberechtigtenpanel 2010¹³, welches vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) erhoben wurde, befragte Schülerinnen und Schüler zu ihren nachschulischen Bildungsverläufen. Dadurch ist es in einem Querschnittsdesign möglich, mit Daten zu schulischen Leistungen, den Einstellungen zum Studium, zu den Erwartungen der Eltern sowie zu weiteren Kontextfaktoren zu arbeiten. Zur Datenerhebung wurden Schülerinnen und Schüler im Dezember 2009 ein halbes Jahr vor Schulabgang (1. Welle), im Dezember 2010 ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulreife (2. Welle) und schließlich im Dezember 2014 viereinhalb Jahre nach Schulabgang (3. Welle) befragt (vgl. Spangenberg und Quast 2016, 3).¹⁴ Die Grundgesamtheit bilden Schülerinnen und Schüler, die in den Jahren 2009 bis 2014 eine Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben.¹⁵ Die erfassten Variablen befinden sich dabei auf der Mikroebene.¹⁶ Erklärende Variablen werden aus allen drei Wellen herangezogen, die abhängige Variable (Studienaufnahme ja oder nein) befindet sich in der 3. Welle.

4.1 Auswertungsverfahren und der Vergleich zweier KHB-Dekompositionen

Um einen Eindruck über mögliche Zusammenhänge bzw. Assoziationen zwischen den Variablen zu bekommen, wird im ersten Schritt eine bivariate Analyse durchgeführt. Bei nominalskalierten Variablen wird dazu ein Pearson Chi²-Test und bei metrischen Variablen ein t-Test auf Mittelwertunterschiede genutzt. Im zweiten Schritt werden mittels logistischer Regressionsmodelle die herkunftsspezifischen Mechanismen und Ursachen einer Studienaufnahme analysiert ($y = 0$ „kein Studium aufgenommen“ und $y = 1$ „Studium aufgenommen“). Die Koeffizienten werden als *Average Marginal Effects* (AME) ausgegeben, weil sich diese leicht und intuitiv interpretieren lassen. AME geben an, wie sich die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme im Durchschnitt verändert, wenn die unabhängigen Variablen um jeweils eine Einheit erhöht werden (Williams 2012).¹⁷

¹³ Die zufallsbasierte disproportionale Klumpenstichprobe wurde auf Bundes- und Länderebene durchgeführt und umfasst in der Gewichtung auch die Merkmale Geschlecht, Schulart und Art der Hochschulreife.

¹⁴ Zur Brutto- und Nettorücklaufquoten siehe *Tabelle 3* im Anhang

¹⁵ Angaben zu Missings und Analysefällen können *Tabelle 6* entnommen werden.

¹⁶ Denn es werden Individual- und Kontextfaktoren zur Erklärung individueller Bildungsentscheidungen herangezogen.

¹⁷ AME behandeln jeden einzelnen Fall, als verberge sich hinter diesem eine Schülerin oder ein Schüler aus einem Elternhaus ohne Hochschulabschluss und als stamme das Kind aus einem Elternhaus mit mindestens einem Hochschulabschluss. Alle anderen unabhängigen Variablen werden konstant gehalten. Für beide Zustände des Elternhauses wird die Wahrscheinlichkeit berechnet, mit welcher ein Kind ein Studium aufnimmt oder einer anderen Tätigkeit nachgeht. Die Differenz der beiden Wahrscheinlichkeiten ist der Marginal Effect. Dieser Prozess wird für jede Studienberechtigte und für jeden Studienberechtigten im Datensatz sowie für jede unabhängige Variable wiederholt. Anschließend wird das Mittel aller errechneten Marginal Effects für die jeweiligen unabhängigen

Im dritten und letzten Schritt wird die von Karlson, Holm und Breen (2011) entwickelte Dekompositionsmethode¹⁸ (KHB-Dekomposition) genutzt. Es werden zwei KHB-Dekompositionsmo-
delle gerechnet, da diese Auskunft über die jeweiligen Erklärungsbeiträge der Variablen am Her-
kunftseffekt geben. Durch die Anwendung der KHB-Methode ist es möglich zu bestimmen, in-
wieweit die Mediatoren den Einfluss der sozialen Herkunft auf die *Wahrscheinlichkeit der Studienauf-
nahme* (Y) erklären. Die Idee besteht demnach darin, von dem Effekt der *sozialen Herkunft* (X) die
Information zu isolieren, welche nicht durch die *Mediatorvariablen* (Z) auf die Studienaufnahme ver-
mittelt werden. Dazu wird zunächst in einem reduzierten Modell der Steigungskoeffizient der Her-
kunftsvariable (β) auf die abhängige Variable geschätzt (*total effect*).

$$(1) \text{ YStudienaufnahme} = \alpha + \beta 1aX \text{ soziale Herkunft} + \varepsilon$$

Durch Hinzufügen der Mediatorvariablen entsteht das Gesamtmodell, da nun die Koeffizienten
für die Mediatorvariablen (indirekte Effekt der sozialen Herkunft) errechnet werden:

$$(2) \text{ YStudienaufnahme} = \alpha + \beta 1bX \text{ soziale Herkunft} + \beta 2Z \text{ Bücherbesitz} + \beta 3Z \text{ Erwartungen} \\ \text{der Eltern (...) + } \varepsilon$$

Um feststellen zu können, welchen Erklärungsbeitrag die Mediatorvariablen am Effekt der Her-
kunftsvariable ausüben, wird nun der direct effect errechnet. Dieser ergibt sich aus Subtraktion der
Koeffizienten der indirect effects vom total effect:

$$(3) \beta 1aX \text{ soziale Herkunft} - \beta 2Z \text{ Bücherbesitz} - \beta 3Z \text{ Erwartungen der Eltern (...) =} \\ \beta 1bX \text{ soziale Herkunft}$$

Die Analyse der Studienentscheidung bezieht sich in diesem Beitrag auf die Unterschiede zwischen
Kindern aus akademischen Elternhäusern und Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern.
Aus der theoretischen Sichtweise wurde bisher von Herkunftsunterschieden zwischen den oberen
und unteren Sozialgruppen gesprochen. Da der Herkunftsbegriff theoriegeleitet nach Bourdieu
(1983) zur Dauer des Verbleibs der Eltern im höheren Bildungssystem operationalisiert wird, ver-
wendet der Beitrag in den folgenden Kapiteln die Begriffe ‚Studienberechtigte aus Akademikerfa-
milien‘ und ‚Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien‘

Bisher wird in Studien eine einzige Dekomposition als letzter Modellschritt berechnet.
Diese bestimmt die einzelnen Erklärungsbeiträge der Variablen am Herkunftseffekt und dadurch
den Erklärungsbeitrag, den alle Variablen am Herkunftseffekt gemeinsam leisten ($D_{(\text{total})}$ in %). In

Variablen jeweils für die beiden Herkunftspopulationen berechnet (vgl. Williams 2012, 325 f.). Außerdem können
die Koeffizienten der einzelnen logistischen Regressionsmodelle nicht gut miteinander verglichen werden, was
durch die Angabe von AME behoben wird (Kohler et al. 2011, 421, Winship & Mare 1984, 521).

¹⁸ Anders als bei anderen Dekompositionsmethoden ist diese Methode unvoreingenommen, intuitiver und zerlegt
auch die Effekte von nichtdiskreten Variablen (vgl. Karlson und Holm 2010, 222).

der vorliegenden Arbeit werden erstmals zwei Dekompositionen berechnet und miteinander verglichen. Durch den Vergleich beider KHB-Dekompositionsmodelle lässt sich herausstellen, wie sich die prozentualen Erklärungsbeiträge der Variablen am Herkunftseffekt über zwei einzelne Modellschritte verändern. Es geht darum zu verdeutlichen, wie sich die prozentualen Erklärungsbeiträge der untersuchten Variablen verändern, wenn eine weitere Variable in das Gesamtmodell hineingenommen wird. Für die vorliegende Studie bedeutet dies Folgendes: In der ersten Dekomposition werden die Erklärungsbeiträge des kulturellen Kapitals, der Erwartungen der Eltern, des Schultyps sowie der Abiturnote am Herkunftseffekt bestimmt ($D_{(total)}$ in % in $D_{(set)1}$). Die Errechnung der prozentualen Erklärungsbeiträge der Variablen dient dabei der zweiten Dekomposition als Referenz. Denn nur durch das Referenzmodell $D_{(set)1}$ kann deutlich werden, wie sich die Erklärungsbeiträge der Variablen am Herkunftseffekt verändern, wenn eine weitere Variable in das Gesamtmodell aufgenommen wird. Unter Einbezug der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit ($M6$) und der anschließenden Dekomposition $D_{(set)2}$ wird sichtbar, wie die Variablen aus dem Referenzmodell ($D_{(set)1}$) mit der Variable zur subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit zusammenhängen. Zu analysieren gilt es dann, ob und wie sich durch Hinzunahme der Variable der Erklärungsbeitrag aller Variablen am Herkunftseffekt ($D_{(total)}$ in % in $D_{(set)2}$) insgesamt erhöht. Darüber hinaus wird der Vergleich der beiden Dekompositionsmodelle zeigen, wie sich die Effekte der einzelnen Variablen unter Hinzunahme der neuen Variable (subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit) verringern. Daraus werden auch die Wirkungszusammenhänge zwischen den einzelnen erklärenden Variablen sichtbar.

4.2 Operationalisierung und univariate Beschreibung der Variablen

In Kapitel 3 wurden die theoretischen Vorannahmen erläutert und aus ihnen jeweilig Hypothesen abgeleitet. In diesem Abschnitt erfolgt die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte und zudem die univariate Beschreibung zentraler Variablen. Detaillierte Übersichten zur Operationalisierung, Transformation sowie univariaten Deskription der Variablen zeigen die *Tabellen 5* und *6* im Anhang.

Die *abhängige Variable* (0 = kein Studium aufgenommen vs. 1 = Studium aufgenommen) wurde aus zwei Variablen der dritten Befragungswelle generiert. Als Studium wurde der Besuch von Universitäten, Fachhochschulen sowie der Dualen Hochschule in Baden-Württemberg definiert.¹⁹ In diesen Rahmen fielen nicht die weiterführenden Bildungswege an Verwaltungsfachhochschulen, Berufsakademien und Bundeswehrakademien, diese wurden dem Bereich der beruflichen

¹⁹ In diesen Rahmen fallen auch Studiengänge der Technischen, Pädagogischen, Theologischen sowie der Kunst- und Musikhochschulen.

Bildung zugeordnet und gelten nicht als Aufnahme eines Studiums. Viereinhalb Jahre nach Erlangung der Studienberechtigung haben rund 80 % (n = 4.115) der Studienberechtigten ein Studium aufgenommen (vs. 20 %, n = 1.045). Die *zentrale unabhängige Variable* (soziale Herkunft) wurde in Anlehnung an Bourdieu (1983) über die Ansammlung des institutionalisierten kulturellen Kapitals (Bildungszertifikate und Titel der Eltern) gebildet. Das bedeutet, sie wurde aus zwei Variablen zu dem Verbleib von Mutter und Vater im höheren Bildungssystem generiert und auf zwei Kategorien reduziert.²⁰ In der ersten Herkunftsgruppe finden sich Eltern, von denen keiner einen Hochschulabschluss erlangt hat. Sie ist mit 48 % etwas kleiner als die zweite Herkunftsgruppe. Diese repräsentiert mit 52 % Eltern, von denen mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert hat.

Als eines der vier theoretischen Konstrukte wurde das *kulturelle Kapital* in Anlehnung an bisherige Forschungen in drei Kategorien operationalisiert. Als objektivierte kulturelles Kapital wurde der *Bücherbesitz der Eltern* in drei Ausprägungen festgehalten. Dazu wurden die sieben erfragten Ausprägungen aus dem Studienberechtigtenpanel 2010 zu drei Kategorien zusammengefasst.²¹ Die Verteilung der Variable zeigt, dass rund 25 % der Studienberechtigten in einem Haushalt mit einem Bücherbesitz von bis zu 100 Büchern leben. In ca. 50 % der Elternhäuser sind 101 bis 500 Bücher vorhanden und in 25 % der Haushalte befinden sich 501 und mehr Bücher. Als Indikator zur Ausprägung eines bestimmten Sprachstils, der Förderung von kognitiven Fähigkeiten sowie der Vermittlung eines gesellschaftlichen und politischen Interesses wurde die Variable ‚*Über politische und soziale Fragen diskutieren*‘ gewählt. Empirisch zeigt sich, dass 60 % der Studienberechtigten gelegentlich/regelmäßig über soziale und politische Fragen diskutieren, während 40 % dies nie/selten tun. Schließlich wurde die Häufigkeit, mit der Kinder ‚*In die Bibliothek gehen*‘, als Indikator für kulturelles Interesse und für inkorporiertes kulturelles Kapitals verstanden. Die Verteilung der Variable zeigt, dass 34 % der Befragten gelegentlich/regelmäßig die Bibliothek besuchen, während 66 % dies nie/selten tun. Die Einschätzung der Studienberechtigten, ob *ihre Eltern einen Studienabschluss von ihnen erwarten*, wird als Indikator für das Stuserhaltungsmotiv von Breen und Goldthorpe (1997) verstanden. Es bleibt als metrische Variable bestehen und liegt im Mittel auf einer Skala von

²⁰ Im Vorfeld wurden verschiedene Operationalisierungen der sozialen Herkunft nach dem Verbleib der Eltern im Bildungssystem vorgenommen und auf Effekte und Signifikanz überprüft. Es zeigt sich, dass Koeffizienten und Effekte stabil bzw. signifikant bleiben, wenn die soziale Herkunft in den o. g. Kategorien des höheren Bildungssystems erfasst wird. Kontrolliert wurde außerdem die Erfassung der beruflichen Abschlüsse in einer Kategorisierung nach ISCED 1997 (welche neben den hochschulischen Abschlüssen auch berufliche Abschlüsse aus z. B. Meisterprüfungen mit einbezieht) sowie eine differenziertere Kategorisierung zum Verbleib der Eltern im Bildungssystem wie: beide Eltern ohne Hochschulzugangsberechtigung, mindestens ein Elternteil mit Hochschulzugangsberechtigung, mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss, mindestens ein Elternteil mit Promotion. Aus den genannten Gründen ergibt sich die obige Kategorisierung.

²¹ Die Art der Kategorisierung wurde aus dem Forschungsstand abgeleitet (Lörz 2012). Die Bildung von drei Kategorien hat sich in diesem Beitrag insofern bewährt, als das Regressionsmodell anschließend schlanker und robuster wurde.

0: „Eltern erwarten kein Studium“, bis 4: „Eltern erwarten ein Studium“, bei 2,8. Der *Schultyp* wird als Kontextfaktor in Bezug auf die Lebensverlaufsperspektive nach Meulemann (1999) dichotomisiert. Der Besuch von Gymnasien, Gesamtschulen, Freien Waldorfschulen, Abendgymnasien und Kollegs wurde als allgemeinbildend und studienvorbereitend verstanden. Dagegen werden Fachgymnasien, Fachoberschulen, Berufsschulen sowie Berufsoberschulen den beruflichen Gymnasien zugeordnet. Eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erzielten 70 % der Befragten, während 30 % von ihnen die Fachhochschulreife erreichten. Die *Abiturnote* wurde als primärer Herkunftseffekt nach Boudon (1974) erfasst. Aufgrund des föderalen Bildungssystems in Deutschland wurde sie nach Bundesländern standardisiert²² und umgedreht, sodass bessere Noten höheren Werten entsprechen. Die Notenskala reicht nach Transformation von -3,17 bis 2,60 und der Mittelwert liegt nach Standardisierung natürlich bei 0. Die *Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit* ist ein Teil des sekundären Herkunftseffekts nach Erikson und Jonsson (1996). Sie wurde über die subjektive Einschätzung, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können, erhoben.²³ Die metrischen Ausprägungen von 0: „Nein, ich kann ein Studium nicht erfolgreich bewältigen“, bis 4: „Ja, ich kann ein Studium erfolgreich beenden“, wurden beibehalten. Schülerinnen und Schüler liegen in ihrer Einschätzung im Mittel bei einem Wert von 3,2.

²² Dies ist dem Umstand geschuldet, dass sich die Bedeutung des „Zentralabiturs“ für die Abiturdurchschnittsnote zwischen den Bundesländern, trotz des Trends zu verstärkter Standardsetzung, derzeit noch ganz erheblich unterscheidet (vgl. Wößmann 2012, 14). Deshalb sind die Abiturprüfungen in Sachsen ggf. leichter zu bestehen als die in Bayern.

²³ Manchmal wird unter der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit verstanden, den angestrebten Abschluss in ein entsprechendes Arbeitsverhältnis zu übersetzen oder berufliche Ziele nach dem Abschluss zu verwirklichen. Diese Arbeit wird die Erfolgswahrscheinlichkeit eng fassen und sie in Anlehnung an die Theorie auf den erfolgreichen Studienabschluss beziehen.

5. Empirische Ergebnisse

5.1 Bivariate Ergebnisse

Dieses Kapitel stellt die bivariaten Ergebnisse in zwei Abschnitten vor. Der erste Teil zeigt die zentralen Wirkungszusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und der Studienaufnahme sowie der Abiturnote und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit (1. Fragestellung). Anschließend werden die bivariaten Ergebnisse aus der 2. Fragestellung zum kulturellen Kapital, den Erwartungen der Eltern und dem Schultyp in Bezug auf die soziale Herkunft und die Studienaufnahme dargestellt. Die Ergebnisse sind unter Angabe der Spaltenprozentage bzw. der Mittelwerte in *Tabelle 1* ausgewiesen. Die gleiche Tabelle befindet sich im Anhang und beinhaltet die Angabe der Standardfehler (*Tabelle 7*).

Tabelle 1 zeigt, dass alle bivariaten Zusammenhänge höchst signifikant sind. Die Unterschiede zwischen den unabhängigen Variablen in Bezug auf die soziale Herkunft sowie zur Studienaufnahme treten hier mehr oder weniger deutlich hervor. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Studienaufnahme in *Abbildung 1* zeigt sich konform zum aktuellen Forschungsstand: Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien nehmen seltener ein Studium auf als Studienberechtigte aus Akademikerfamilien (73 % vs. 86 %).

Abbildung 1. Bivariater Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienaufnahme

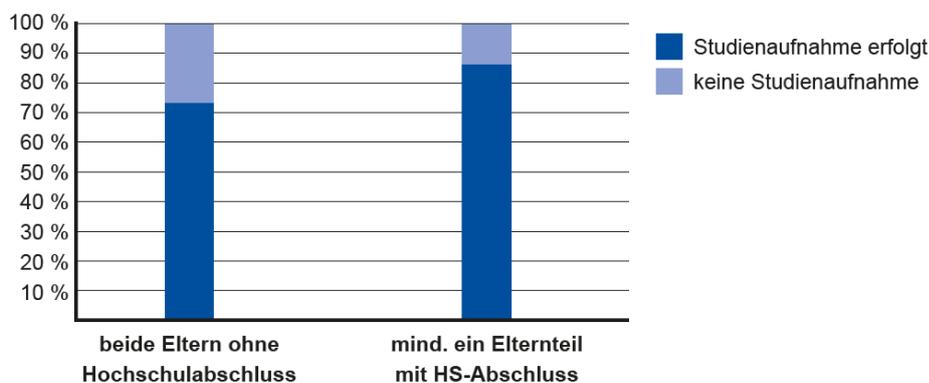


Tabelle 1. Zusammenhänge der Modellvariablen nach sozialer Herkunft und Studienaufnahme, Anteile in Spaltenprozent, Mittelwerte

Variable	Zusammenhang mit dem Verbleib der Eltern im Bildungssystem		p	Zusammenhang mit der Studienaufnahme ²⁴		p
	beide Eltern ohne HS-Abschl. ²⁵	mind. einer mit HS-Abschl.		Keine Studienaufnahme	Studienaufnahme	
Studienaufnahme						
- nein	27,25	13,89	***			***
- ja	72,75	86,11				
Bücherbesitz						
- bis 100	41,89	13,95	***	36,50	21,75	***
- 101–500	48,64	50,44		49,76	51,74	
- 501 und mehr	9,47	35,60		13,75	26,51	
Politische & soziale Fragen diskutieren						
- nie/selten	46,66	38,55	***	51,87	36,39	***
- gelegentl./regelm.	53,34	61,45		48,13	63,61	
In d. Bibliothek gehen						
- nie/selten	73,36	70,67	***	70,72	65,36	***
- gelegentl./regelm.	26,64	29,33		29,28	34,64	
Erwartungen d. Eltern zur Studienaufnahme - metrisch: Skala 0–4	2,63	3,05	***	2,31	2,98	***
Besucher Schultyp						
- berufl. Gymnasium	54,59	36,01	***	45,55	25,52	***
- allgemeinbildendes Gymnasium	45,41	63,99		54,45	74,48	
Abiturabschlussnote²⁶	-0,03	0,25	***	-0,39	0,24	***
Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit - metrisch: Skala 0-4	3,12	3,34	***	2,72	3,37	***

Datenbasis: HIS-Studienberechtigtenbefragung 2010, eigene Berechnungen. Zur Angabe des Signifikanzniveaus wurde bei kategorialen Variablen ein Chi²-Test durchgeführt, bei metrischen Variablen ein t-Test. * p < .05 (signifikant), ** p < .01 (hoch signifikant), *** p < .001 (höchst signifikant).

Die Mittelwerte zur Abiturnote zeigen, dass sich die Noten theoriekonform nach Bourdieu (1983) zwischen den Herkunftsgruppen unterscheiden. Sind beide Eltern ohne Hochschulabschluss, erzielen die Kinder im Mittel eine Abiturabschlussnote von -0,03. Hat mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert, schließen ihre Kinder das Abitur im Mittel mit einer Note von 0,25 ab. Studienberechtigte, die kein Studium aufnehmen, schließen ihr Abitur im Schnitt mit einer -0,39 ab. Dagegen erzielen Studienberechtigte, die sich für ein Studium entscheiden, eine durchschnittliche Abiturabschlussnote von 0,24. Um erste Hinweise über den Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu erhalten, werden die Befunde zur Abiturnote in

²⁴ Bis viereinhalb Jahre nach Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung.

²⁵ HS-Abschluss: Hochschulabschluss.

²⁶ z-standardisiert nach Bundesland und umgekehrt, sodass bessere Noten höheren Werten entsprechen.

Zusammenhang mit den Mittelwerten der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit betrachtet. Erneut zeigen sich die bivariaten Ergebnisse theoriekonform. Allerdings sind hier die Unterschiede zwischen den Sozialgruppen nicht sehr gravierend. Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien liegen in der Einschätzung eines Studienerfolgs auf einer Skala von 0 bis 4 im Mittel bei einer 3,12. Studienberechtigte aus Akademikerfamilien erzielen als Abiturabschlussnote im Mittel eine 3,34. Etwas deutlichere Unterschiede treten in Bezug auf die Studienaufnahme hervor. Kinder, die kein Studium aufnehmen, liegen in der Einschätzung eines erfolgreichen Studienabschlusses bei einer 2,72. Studienberechtigte, die sich für die Aufnahme eines Studiums entschieden haben, sehen Studienerfolg im Mittel mit einer 3,37 deutlich positiver. Hier finden sich erste Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang zwischen den primären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) und den sekundären Herkunftseffekten nach Erikson und Jonsson (1996). Denn sie lässt sowohl in Bezug auf die soziale Herkunft als auch auf die Studienaufnahme die Annahme zu, dass mit besseren Abiturnoten auch die Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit steigt und umgekehrt. Ob hier tatsächlich ein Zusammenhang besteht, wird durch den Vergleich der beiden KHB-Dekompositionsmodelle im *Kapitel 5.2* überprüft.

Der folgende Abschnitt stellt die *bivariaten Ergebnisse in Bezug auf die zweite Fragestellung* vor. Der aktuelle Forschungsstand zeigt bereits, dass die unabhängigen Variablen (kulturelles Kapital, Erwartungen der Eltern, Schultyp) die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen. Bevor dies im nächsten Kapitel multivariat überprüft wird, werden die bivariaten Ergebnisse hier kurz erläutert.

Die Ergebnisse zum *kulturellen Kapital* zeigen theoriekonform, dass je höher die soziale Herkunft ist, desto mehr Bücher sich im elterlichen Haushalt befinden. In 42 % der Elternhäuser ohne Hochschulabschluss sind bis zu 100 Bücher vorhanden (vs. 14 % in akademischen Elternhäusern). Das bedeutet umgekehrt, dass 10 % der Eltern ohne Hochschulabschluss mehr als 501 Bücher gehören, während dies bei 36 % in Akademikerfamilien der Fall ist. Dieser Zusammenhang stellt sich ähnlich in Bezug auf die Studienaufnahme dar. Haben Kinder kein Studium aufgenommen, dann befinden sich in 37 % dieser Haushalte bis 100 Bücher (vs. 22 %, wenn eine Studienaufnahme erfolgt ist). Entscheiden sich Kinder gegen ein Studium, sind in 14 % der Haushalte mehr als 501 Bücher vorhanden und wird ein Studium aufgenommen, sind in 27 % dieser Haushalte mehr als 501 Bücher zu finden.²⁷ Theoretisch wurde ebenfalls erwartet, dass sich herkunftsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit, mit der *politische und soziale Fragen in der Freizeit diskutiert* werden, zeigen. Die Ergebnisse sind insofern theoriekonform, als 53 % der Studienberechtigten

²⁷ In der mittleren Kategorie 101-500 Bücher liegen weder zwischen den Herkunftsgruppen noch zwischen Studienaufnahme (bzw. nicht Aufnahme) zu diskutierenden Unterschiede vor.

aus Elternhäusern ohne Hochschulbildung gelegentlich/regelmäßig über politische und soziale Fragen diskutieren, während 61 % der Kinder aus akademischen Elternhäusern dies regelmäßig tun. Darüber hinaus zeigt sich, dass 48 % der Kinder, die kein Studium aufnehmen, gelegentlich/regelmäßig über politische und soziale Fragen diskutieren (vs. 64 %, wenn eine Studienaufnahme erfolgt). Entgegen der theoretischen Erwartung zeigen sich kaum einen Herkunftsunterschied in Bezug auf die *Häufigkeit, mit welcher Kinder in die Bibliothek gehen*.²⁸ 27 % der Studienberechtigten aus Nicht-Akademikerfamilien besuchen eine solche gelegentlich/regelmäßig (vs. 29 % aus Akademikerfamilien). Etwas deutlicher ist jedoch der Unterschied in Bezug auf die Studienaufnahme. Während 29 % der Studienberechtigten, die kein Studium aufnehmen, gelegentlich/regelmäßig in die Bibliothek gehen, besuchen 35 % der Studienberechtigten, die sich für ein Studium entschieden haben, eine solche regelmäßig.

Die sozialen Unterschiede in Bezug auf *die Erwartungen der Eltern* sind erneut theoriekonform. Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien geben im Mittel an, dass ihre Eltern eine Studienaufnahme zu einer 2,63 von ihnen erwarten (vs. 3,05 aus Akademikerfamilien). Noch deutlichere Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Studienaufnahme. Von Studienberechtigten, die kein Studium aufnehmen, wurde dies im Mittel zu einer 2,31 erwartet. Eltern von Studienberechtigten, die sich für ein Studium entschieden haben, erwarteten einen Studienabschluss von ihren Kindern im Mittel zu einer 2,98.

Wie aus *bildungsbiografischer Perspektive* erwartet, unterliegt der *Besuch des Schultyps* der sozialen Selektion und steht in Zusammenhang mit der Studienaufnahme. 45 % der Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern erwarben ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem allgemeinbildenden Gymnasium, während 64 % der Kinder aus akademischen Elternhäusern allgemeinbildende Gymnasien besuchten. Noch größer sind die Unterschiede in Bezug auf die Studienaufnahme. 54 % der Studienberechtigten, die sich gegen ein Studium entschieden hatten, besuchten ein allgemeinbildendes Gymnasium (vs. 74 % der Studienberechtigten, die ein Studium aufgenommen hatten).

5.2 Multivariate Ergebnisse

Das vorangegangene Kapitel gab auf Basis der bivariaten Analyse erste Einblicke in Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und der Studienaufnahme sowie den Mediatorvariablen zum kulturellen Kapital, den Erwartungen der Eltern, zum besuchten Schultyp, der Abiturnote sowie der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit. Bevor die zwei Fragestellungen der Arbeit multivariat

²⁸ Die Variable wurde in der 1. Welle der Studienberechtigtenbefragung 2010 ein halbes Jahr vor Schulabschluss erfasst. Damit bezieht sich die Angabe der Kinder, wie oft sie eine Bibliothek gehen, auf einen Zeitraum vor Studienbeginn.

anhand des Dekompositionsvergleichs beantwortet werden, wird zunächst der Modellaufbau kurz erklärt. Danach werden die Ergebnisse der Regressionen vorgestellt.²⁹

Die multivariaten Ergebnisse basieren grundsätzlich auf sechs logistischen Regressionsmodellen. Wie im Methodenteil bereits erläutert, wird nach der *fünften Regression (M5)* sowie nach der *sechsten Regression (M6)* zusätzlich jeweils eine KHB-Dekomposition gerechnet: ($D_{(set)1}$ und $D_{(set)2}$). Hierdurch sollen systematische und insbesondere theoretisch bedingte Verzerrungen ausgeschlossen werden. Deshalb werden neben Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund zur Vervollständigung des theoretischen Modells nach Erikson und Jonsson (1996) die Kosten- und Ertragsüberlegungen als Kontrollvariable einbezogen.

Der Average Marginal Effekt (AME) der *ersten Regression (M1)* zeigt theoriekonform, dass Kinder aus akademischen Elternhäusern um 10 Prozentpunkte häufiger ein Studium aufnehmen als Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern ($\beta_{AME} = 0,10$; *M1*). Dieser Unterschied zwischen den beiden Sozialgruppen ist höchst signifikant. *Modell 2 (M2)* zeigt, dass die Studienaufnahme eng mit dem kulturellen Kapital der Familien zusammenhängt. Denn die herkunftsspezifischen Unterschiede reduzieren sich unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals um 2 Prozentpunkte ($\beta_{AME} = 0,10$ in *M1* zu $\beta_{AME} = 0,08$ in *M2*). Den größten Effekt zeigt die kulturelle Praktik ‚Über politische und soziale Fragen diskutieren‘. Kinder, die gelegentlich/häufig über gesellschaftliche Themen sprechen, nehmen um 9 Prozentpunkte häufiger ein Studium auf als solche, die dies nie/selten tun ($\beta_{AME} = 0,09^{***}$; *M2*). Dieser Effekt ist ebenfalls höchst signifikant. Aber auch der Bücherbesitz der Eltern spielt eine Rolle im Hinblick auf die Studienaufnahme. Zum Beispiel nehmen Studienberechtigte aus Elternhäusern mit 101 bis 500 Büchern um 5 Prozentpunkte häufiger ein Studium auf als Kinder aus Elternhäusern, in denen nur bis zu 100 Bücher vorhanden sind ($\beta_{AME} = 0,05$ in *M2*). Ebenfalls um fünf Prozentpunkte häufiger nehmen Kinder, die gelegentlich/regelmäßig eine Bibliothek besuchen, ein Studium auf als solche, die dies selten/nie tun ($\beta_{AME} = 0,0^{**5}$ in *M2*).

²⁹ Allerdings wird nicht auf das Pseudo-R² eingegangen, da es in dieser Studie nicht darum geht, durch die gewählten Variablen eine möglichst vollständige Erklärung des Herkunftseffekts zu erreichen.

Tabelle 2. Determinanten der Studienaufnahme: Ergebnisse der logistischen Regression (AME) und der Dekomposition (Dset)

	M1	M2	M3	M4	M5	D _(set) 1 in %	M6	D _(set) 2 in %
Soziale Herkunft <i>mind. ein Elternteil mit HS-Abschl.</i> <i>(Ref.: beide keinen HS-Abschl.)</i>	,10***	,08***	,05***	,04*	,04*		0,4*	
Kulturelles Kapital						10,05		5,75
Bücherbesitz (Ref.: 0–100)								
- 101–500		,05**	,03	,03	,02	0,24	,02	0,22
- 501 und mehr		,06*	,03	,03	,02	4,21	,01	1,35
Gesellschaftliche Fragen diskutieren gelegentlich/regelmäßig (Ref. nie/selten)		,09***	,09***	,08***	,06***	4,54	,04**	3,41
In die Bibliothek gehen gelegentlich/regelmäßig (Ref. nie/selten)		,05**	,04*	,03*	,03*	1,06	,02	0,77
Erwartungen der Eltern sehr wichtig (Ref.: unwichtig)			,07***	,06***	,06***	21,37	,04***	16,54
Schultyp: allgemeinbildendes Abitur (Ref.: berufliches Abitur)				,09***	,08***	14,24	,07***	11,46
Abiturnote: gedreht, nach Bundesländer standardisiert					,08***	16,22	,06***	12,26
Erfolgserwartung sehr hoch (Ref.: sehr gering)							,09***	16,18
Kontrollvariablen								
Geschlecht: weiblich (Ref.: männlich)	-,06***	-,05***	-,04**	-,05**	-,06***		-,05***	
Alter	-,02***	-,02***	-,01**	-,01	-,01*		-,01**	
Migration: andere (Ref.: deutsch)	,07	,08	,04	,04	,05		,05	
Ertrag, hohes Gehalt ist mir: wichtig (Ref.: unwichtig)	,02*	,03**	,01	,01	,01		,01	
Einfluss der Kosten auf Studien- entscheidung: großen Einfluss (Ref.: keinen Einfluss)	-,03***	-,03***	-,02***	-,02***	-,02***		-,02**	
D(total) in %						61,88		62,19
n	4.402							
Pseudo-R²	0,05	0,08	0,12	0,13	0,16		0,20	

In *Modell 3 (M3)* reduziert sich unter Hinzunahme der Erwartungen der Eltern der Herkunftseffekt um weitere drei Prozentpunkte ($\beta_{AME} = 0,08$ in *M2* zu $\beta_{AME} = 0,05$ in *M3*).³⁰ Wenn den Eltern der Studienabschluss ihres Kindes sehr wichtig ist, dann nehmen ihre Kinder um sieben Prozentpunkte

³⁰ In *Modell 3* wies der Effekt eine Signifikanz auf dem 0,1 %-Niveau auf, während er sich im 4. *Modell* nur noch auf dem 5 %-Niveau signifikant zeigt.

häufiger ein Studium auf, als wenn dies ihren Eltern unwichtig ist ($\beta_{AME} = 0,07^{***}$ in M3). Dieser Effekt ist höchst signifikant. In *Modell 4 (M4)* zeigt die Wahl des Schultyps in Hinblick auf den Herkunftseffekt Folgendes: Zum einen reduziert sich der Herkunftseffekt durch Hinzunahme des besuchten Schultyps um einen weiteren Prozentpunkt ($\beta_{AME} = 0,05$ in M3 zu $\beta_{AME} = 0,04$ in M4), darüber hinaus verliert er deutlich an Signifikanz. Damit wird ein Großteil des Herkunftseffekts über den Schultyp nicht nur vermittelt, sondern sogar erklärt. Schülerinnen und Schüler aus akademischen Elternhäusern besuchen nicht nur häufiger allgemeinbildende Gymnasien (wie bereits die bivariaten Ergebnisse gezeigt haben). Der Besuch eines allgemeinbildenden Gymnasiums erhöht die Studienaufnahmewahrscheinlichkeit um neun Prozentpunkte ($\beta_{AME} = 0,09$ in M4). *Modell 5 (M5)* zeigt, dass mit jeder Einheit, die die Abiturnote steigt, Kinder um acht Prozentpunkte häufiger ein Studium aufnehmen ($\beta_{AME} = 0,08^{***}$ in M5). Dieser Effekt ist ebenfalls höchst signifikant. Im *letzten Regressionsmodell (M6)* wird schließlich die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in das Gesamtmodell aufgenommen. Je positiver Studienberechtigte diese einschätzen, desto eher nehmen sie ein Studium auf ($\beta_{AME} = 0,09^{***}$ in M6). Auch dieser Effekt ist höchst signifikant.

Die Regressionsmodelle haben die Zusammenhänge zwischen den erklärenden Variablen in Bezug auf die Studienaufnahme und der sozialen Herkunft gezeigt. Nun werden die Ergebnisse der beiden KHB-Dekompositionsmodelle betrachtet und miteinander verglichen. Die erste KHB-Dekomposition wurde nach dem fünften Regressionsmodell gerechnet, um die Erklärungsbeiträge der Variablen am Herkunftseffekt zu quantifizieren. Die erste Dekomposition ($D_{(set)1}$) dient damit als Referenzkategorie für den Vergleich mit der zweiten Dekomposition $D_{(set)2}$.

Die Zerlegung des Herkunftseffekts zeigt, dass sich rund 62 % durch die bis hierhin einbezogenen Variablen im ersten Dekompositionsmodell $D_{(set)1}$ erklären lassen ($D_{(total)} = 61,88$ %). Ohne Einbezug der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit in das Gesamtmodell können die Variablen des kulturellen Kapitals, der Erwartungen der Eltern, des Schultyps und der Abiturnote etwas mehr als die Hälfte des Herkunftseffekts erklären. Dabei gehen auf das kulturelle Kapital insgesamt rund zehn Prozent des Herkunftseffekts zurück (10,05 in $D_{(set)1}$). Der Bücherbesitz sowie die Häufigkeit, politische und soziale Fragen zu diskutieren, zeigen sich hier als die ausschlaggebenden Mechanismen. So gehen 4,45 % des Erklärungsanteils auf den Bücherbesitz zurück. Weitere 4,54 % werden durch die Häufigkeit, mit der politische und soziale Fragen diskutiert werden, erklärt. Die Häufigkeit, mit der Bibliotheken besucht werden, hat nur einen Erklärungsanteil von 1,06 % am kulturellen Kapital. Die Erwartungen der Eltern haben mit rund 21 % den größten Erklärungsbeitrag am Herkunftseffekt (21,37 in $D_{(set)1}$). Auf den besuchten Schultyp gehen weitere 14,24 % zurück. Schließlich trägt die Abiturnote mit 12,26 % zur Erklärung des Herkunftseffekts bei.

Die zweite Dekomposition ($D_{(\text{set})2}$) wurde unter Hinzunahme der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit nach dem *letzten Regressionsmodell (M6)* gerechnet. Die Zerlegung des Herkunftseffekts berücksichtigt hierbei somit eine weitere Variable. Die zweite Dekomposition zeigt, dass das kulturelle Kapital damit nur noch einen Erklärungsbeitrag von 5,75 % leistet (vs. 10,05 % in $D_{(\text{set})1}$). Der Bücherbesitz verliert rund drei Prozentpunkte am Erklärungsbeitrag (1,57 % in $D_{(\text{set})2}$ vs. 4,45 % in $D_{(\text{set})1}$). Die Häufigkeit, mit der politische und soziale Fragen diskutiert werden, geht um einen Prozentpunkt zurück (4,54 % in $D_{(\text{set})1}$ auf 3,41 % in $D_{(\text{set})2}$). Die Häufigkeit, in die Bibliothek zu gehen, verliert (wie bereits nach den bivariaten Ergebnissen zu erwarten war) allerdings kaum an Erklärungskraft (0,77 % in $D_{(\text{set})2}$ vs. 1,06 % in $D_{(\text{set})1}$). Aus der Effektzerlegung geht weiter hervor, dass sich der Erklärungsbeitrag der Erwartungen der Eltern um circa ein Viertel verringert (16,54 % in $D_{(\text{set})2}$ vs. 21,37 % in $D_{(\text{set})1}$). Der besuchte Schultyp verliert unter Berücksichtigung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit „nur“ rund 20 % seines Erklärungsbeitrags am Herkunftseffekt (11,46 % in $D_{(\text{set})2}$ vs. 14,24 % in $D_{(\text{set})1}$). Schließlich gerät, was zentral für diesen Beitrag ist, die Veränderung des Erklärungsbeitrags in Bezug auf die Abiturnote in den Blick. Hier wird deutlich, dass sich der Effekt der schulischen Leistung um ein Viertel verkleinert, wenn die Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit in das Modell aufgenommen wird (12,26 % in $D_{(\text{set})2}$ vs. 16,22 % in $D_{(\text{set})1}$). Abschließend für $D_{(\text{set})2}$ zeigt die Analyse der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit, dass 16,18 % des Herkunftseffekts auf diese zurückzuführen sind.

Zum Schluss werden die Erklärungsbeiträge der Dekompositionen insgesamt (jeweils in der letzten Zeile $D_{(\text{total})}$ in %) betrachtet. Was die Veränderung der Erklärungsbeiträge der Variablen über die beiden Dekompositionenmodelle bereits andeutete, wird hier sichtbar: Durch die Aufnahme der weiteren Variable (der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit) in das Gesamtmodell erhöht sich der Erklärungsbeitrag aller Variablen am Herkunftseffekt nur marginal von 61,88 % auf 62,19 %. Das bedeutet, dass die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit zwar 16,18 % zur Erklärung des Herkunftseffekts beiträgt. Diese Effektgröße kommt jedoch fast nur dadurch zustande, dass alle anderen Variablen gleichzeitig an Erklärungsbeitrag verlieren. Die Bedeutung dieses Ergebnisses wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

5.3 Zusammenfassung und Rückbindung an die Hypothesen

Die multivariaten Ergebnisse sind insgesamt theoriekonform bzw. konform zum vorliegenden Forschungsstand. So zeigt die vorliegende Arbeit erst einmal grundsätzlich, dass die Studienaufnahme noch immer von der sozialen Herkunft beeinflusst wird. Auf den aktuellen Forschungsstand aufbauend, war deshalb die *erste Forschungsfrage für diese Arbeit*, ob es einen Zusammenhang zwischen der Abiturnote und der subjektiven Einschätzung des Studienerfolgs geben könnte. In *Hypothese 1*

(H1)³¹ wurde die Annahme formuliert, dass sich Kinder aufgrund guter Abiturabschlussnoten ein Studium eher zutrauen, als wenn sie schlechtere Noten aufweisen. Sowohl die bivariaten Ergebnisse (siehe *Abbildung 3*) als auch die multivariaten Ergebnisse zeigen, dass Kinder nicht nur bessere Noten schreiben, wenn sie aus Akademikerfamilien stammen, sondern dass sie sich auch eher zutrauen, ein Studium erfolgreich zu absolvieren. Der Vergleich der beiden KHB-Dekompositionsmodelle zeigt, dass beide Variablen miteinander in Verbindung stehen. Denn ein Viertel des Effekts der Abiturnote steckt im Effekt der Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit. *Damit wird H1 vorläufig angenommen*, weil der Dekompositionsvergleich ebendiesen Rückschluss zulässt: Studienberechtigte aus Akademikerfamilien schätzen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums besser ein als Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien, weil sie bessere Noten schreiben.

Die *zweite Fragestellung* zu den Mechanismen, die neben der Abiturnote die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen, wurde in drei Hypothesen, die hinter der Einschätzung zu einem erfolgreichen Studium stehen, operationalisiert. Es wurde dazu in *Hypothese 2 (H2)*³² angenommen, dass sich Studienberechtigte aus Akademikerfamilien ein Hochschulstudium aufgrund ihrer besseren kulturellen Passung zum Hochschulsystem eher zutrauen. Die bivariaten und multivariaten Ergebnisse bestätigen dies theoriekonform: Studienberechtigten aus Akademikerfamilien besitzen mehr kulturelles Kapital in Form von Büchern als Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien. Außerdem unterscheiden sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer kulturellen Praktiken. Studienberechtigte aus akademischen Elternhäusern diskutieren häufiger über gesellschaftliche Themen als Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien. Allerdings gehen sie kaum häufiger in die Bibliothek als Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien. Der Vergleich der beiden KHB-Dekompositionsmodelle zeigt weiter, dass das kulturelle Kapital die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflusst. *Deshalb wird auch H2 vorläufig angenommen*. Die Effektzerlegungen zeigen, dass sich der Erklärungsbeitrag des kulturellen Kapitals am Herkunftseffekt unter Hinzunahme der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit sogar um knapp die Hälfte vermindert. Damit ist das kulturelle Kapital in diesem Beitrag die ausschlaggebende Kraft in der Beeinflussung der Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit.

³¹ H1: Kinder aus den oberen Sozialgruppen sammeln mehr kulturelles Kapital als Kinder aus den unteren Sozialgruppen an, erzielen deshalb bessere Noten und werden aufgrund ihrer besseren Noten die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums höher einschätzen, weshalb sie mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Studium aufnehmen als Kinder aus den unteren Sozialgruppen.

³² H2: Kinder aus den oberen Sozialgruppen schätzen aufgrund ihrer kulturellen Nähe zu höherer Bildung die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums höher ein als Kinder aus den unteren Sozialgruppen und deshalb werden sie mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Studium aufnehmen.

Die *dritte Hypothese (H3)*³³ formuliert die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler die Studienentscheidung nicht unabhängig von den Erwartungen der Eltern treffen. Die Erwartungen von Akademikern sollten sich dabei durch die positive Bestärkung der Studienberechtigten auf deren subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit auswirken. Bereits die bivariaten Ergebnisse zeigen, dass die Erwartungen der Eltern an die Studienberechtigten steigen, wenn mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert hat. Im Dekompositionsvergleich wird darüber hinaus deutlich, dass ein Viertel des Effekts der Erwartungen der Eltern in den Effekt der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit übergeht. *Damit wird H3 konform zur Theorie und zum bisherigen Forschungsstand ebenfalls vorläufig angenommen.* Studienberechtigte aus Akademikerfamilien schätzen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums positiver ein, weil ihre Eltern eine Studienaufnahme von ihnen erwarten.

Zuletzt wurde in der vierten *Hypothese (H4)*³⁴ erwartet, dass der Schultyp mit seinem spezifischen Curriculum eine Auswirkung auf die Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit der Schülerinnen und Schüler hat. Bereits die bivariate Analyse zeigt hierbei große Unterschiede auf. Studienberechtigte aus Akademikerfamilien besuchen deutlich häufiger allgemeinbildende Gymnasien als Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien. Allgemeinbildende Gymnasien bereiten im Gegensatz zu fachspezifischen Gymnasien ihre Schülerinnen und Schüler auf eine Studienaufnahme vor. Der Vergleich der Zerlegungen des Herkunftseffekts zeigt konform zum aktuellen Forschungsstand, dass circa ein Fünftel der Effektstärke des Schultyps in den Effekt der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit übergeht. *Damit wird auch die letzte Hypothese H4 vorläufig angenommen.*

³³ H3: Kinder aus den oberen Sozialgruppen sammeln mehr kulturelles Kapital an als Kinder aus den unteren Sozialgruppen. Um den sozialen Status der Familie zu erhalten, werden sie von ihren Eltern zu einer Studienaufnahme positiv bestärkt, weshalb sie die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums höher einschätzen und deshalb eher ein Studium aufnehmen als Kinder aus den unteren Sozialgruppen.

³⁴ H4: Kinder aus den oberen Sozialgruppen sammeln mehr kulturelles Kapital an als Kinder aus den unteren Sozialgruppen, sie besuchen eher allgemeinbildende Gymnasien, schätzen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums höher ein und werden deshalb eher ein Studium aufnehmen als Kinder aus den unteren Sozialgruppen, welche häufiger ein fachliches Gymnasium besuchen.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Boudons Ansatz (1974) zu primären und sekundären Herkunftseffekten wird oft als Ausgangspunkt verwendet, um individuelle Bildungsentscheidungen im Sinne des rationalen Handlungsmodells nach Erikson und Jonsson (1996) zu analysieren. Boudon (1974) führte Herkunft Unterschiede auf einen primären (schulische Leistungen) sowie auf einen sekundären Herkunftseffekt (Bildungsentscheidungen) zurück. Letzterer setzt sich nach Boudon (1974) aus Kosten- und Ertragsüberlegungen zusammen und differiert ebenso wie die schulischen Leistungen je nach sozialer Herkunft. Allerdings sind nach Erikson und Jonsson (1996) Bildungsentscheidungen nicht nur das Resultat der Abwägung von Kosten und Erträgen. Ihnen zufolge wird zusätzlich eine subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in den Entscheidungsprozess (den sekundären Herkunftseffekt) einbezogen. Diese Theoriekombination wird in der Bildungssoziologie häufig verwendet, um individuelle Bildungsentscheidungen zu modellieren. Das vorliegende Working Paper diskutiert erstmalig, ob durch die theoretische Erweiterung von Boudons Ansatz (1974) durch Eriksson und Jonsson (1996) eine Überschneidung der beiden Herkunftseffekte entsteht. Durch den Vergleich von zwei KHB-Dekompositionsmodellen konnte in diesem Working Paper der Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übergang ins Studium quantifiziert werden. Darüber hinaus wurde eruiert, welche Mechanismen neben der Abiturnote die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beim Übergang ins Studium noch beeinflussen. Theoretische Bezugspunkte sind neben der rational-handlungstheoretischen Perspektive nach Boudon (1974) sowie Erikson und Jonsson (1996) Banduras Theorie zu Selbstwirksamkeitserwartungen (1997), das kulturelle Kapital nach Bourdieu (1983), das Statuserhaltmotiv nach Breen und Goldthorpe (1997) sowie die Lebensverlaufsperspektive nach Meulemann (1999). Die Datengrundlage bildet das Studienberechtigtenpanel 2010, welches vom DZHW erhoben wurde.

Herkömmliche KHB-Dekompositionen werden als letztes Modell in Anschluss an eine Regressionen gerechnet und zeichnen den leicht zu verstehenden prozentualen Erklärungsanteil einzelner Modellvariablen aus. Dieses Working Paper zeigt, wie sich zwei KHB-Dekompositionen nutzen lassen, um die Veränderungen prozentualer Erklärungsbeiträge über zwei Modellschritte hinweg zu vergleichen und so auch den Zusammenhang zwischen Variablen prozentual zu quantifizieren. Da der Erklärungsbeitrag der Abiturnote am Herkunftseffekt um ein Viertel zurückgeht, wenn die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in das Gesamtmodell aufgenommen wird, besteht ein Zusammenhang zwischen der Abiturnote und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit. Kinder sehen demnach ihre schulischen Leistungen als wesentlichen Indikator, ob sie sich zutrauen, ein Studium erfolgreich zu absolvieren. Daraus resultiert ein analytisches Bias in Studien, die die beiden Herkunftseffekte weiterhin getrennt voneinander betrachten. Dieses Vorgehen würde in

der Analyse der sozialen Unterschiede den primären Herkunftseffekt gering, aber dennoch systematisch unterschätzen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der beiden KHB-Dekompositionen (D_{total}), dass der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit kaum ein eigener Erklärungsbeitrag am Herkunftseffekt zukommt. Es wird deutlich, dass sich die prozentualen Erklärungsbeiträge aller Variablen (kulturelles Kapital, Erwartungen der Eltern, Schultyp und Abiturnote) unter Hinzunahme der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit deutlich verringern. Sie ist beinahe ausschließlich das Ergebnis der herangezogenen Erklärungsmechanismen und trägt selbst kaum zur Erklärung der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium bei. Damit können alle Theorien, die zur Erklärung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit herangezogen werden, wichtige Erklärungsbeiträge leisten. Neben den *Erwartungen der Eltern*, die die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der Studienberechtigten beeinflussen, bestimmt maßgeblich das *kulturelle Kapital* der Familie die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit. Die Häufigkeit, mit welcher Kinder über politische und gesellschaftliche Fragen diskutieren, stellt hier neben dem Bücherbesitz des Elternhauses die ausschlaggebende Kategorie dar. Welche *Art des Gymnasiums* von den Schülerinnen und Schülern besucht wird, hat ebenfalls (wenn auch den geringsten) Einfluss auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit.

Die **Limitation der Studie** liegt in der rein quantitativen Analyse. Die Ergebnisse sind in ihrer Erklärung der Mechanismen und Ursachen sozialer Ungleichheit daher beschränkt. In Bezug auf das *kulturelle Kapital* und die damit verbundenen kulturellen Praktiken des Elternhauses können quantitative Studien wie die vorliegende „nur“ zeigen, dass das kulturelle Kapital die ausschlaggebende Ursache für soziale Ungleichheit ist. Sie können dabei nicht untersuchen, *wie* dieses in der Familie durch Eltern weitergegeben und von den Kindern erworben wird. Das Working Paper kann zeigen, dass die Häufigkeit, mit welcher Kinder eine Bibliothek besuchen, heute kaum noch ein ausschlaggebender Indikator zur Messung von kulturellen Unterschieden zwischen den Sozialgruppen ist, denn im Zeitalter fortschreitender Digitalisierung stellt das Internet die Infrastruktur für die Recherche und die Nutzung von Informationen und Wissen bereit. In den Fragebögen sollten daher alternative Indikatoren (z. B. die Art der Nutzung des Internets) zur Erfassung von kulturellen Praktiken, die sich zwischen den Herkunftsgruppen unterscheiden, hinzugezogen werden. Als alternatives Medium zum Buch könnte auch der Gebrauch von E-Books, Smartphones und Tablets untersucht werden. Qualitative Studien in einem Mixed-Methods-Design würden in diesem Prozess wichtige Hinweise liefern und zu einem besseren Verständnis von sozialer Ungleichheit führen. Denkbar wären in diesem Zusammenhang qualitative Interviews mit den Eltern der Kinder (da die Primärsozialisation der Kinder vor Schulbeginn stattfindet), die der Fragestel-

lung nachgehen, wie sich kulturelle Praktiken zwischen den Herkunftsgruppen unterscheiden. Insbesondere teilnehmende Beobachtungen könnten hilfreiche Informationen dazu liefern, wie sich sprachliche Fähigkeiten und Interessensgebiete bei Kindern entwickeln. Die Identifikation von ausschlaggebenden Mechanismen zum kulturellen Kapital könnte wiederum in quantitative Befragungen einfließen, um weitere repräsentative Unterschiede zwischen den Sozialgruppen aufzudecken und gegebenenfalls politische Interventionen, die dem Schulbeginn vorgelagert sind, zu entwickeln.

Dafür, die Fragebögen zu erweitern und einen Mixed-Methods-Ansatz zu verfolgen, sprechen auch die Ergebnisse zur Erklärung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit. Denn um zu erklären, *wie* sich die Erwartungen der Eltern auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der Kinder auswirken, müssten qualitative Forschungen durchgeführt werden. Deshalb wäre die Erweiterung der Fragebögen durch einen offenen, qualitativen Befragungsteil wünschenswert, um einerseits den Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten im Zeitverlauf zukünftig besser zu verstehen und andererseits die beiden Herkunftseffekte besser trennen zu können. Dieser qualitative Teil sollte erfassen, welche Faktoren Studienberechtigte in ihre Überlegungen zur subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit einbeziehen. Auch ein neues Mixed-Methods-Design könnte den aktuellen Forschungsstand voranbringen, indem eine qualitative Vorstudie Aufschlüsse über die Entwicklung des Zusammenhangs zwischen schulischen Leistungen und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit gibt, um eine darauf basierende quantitative und repräsentative Befragung anzuschließen.

Darüber hinaus wurde in dieser Studie ausschließlich das kulturelle Kapital nach Bourdieu betrachtet, seine Ausführungen zum *sozialen Kapital* (Bourdieu 1983) wurden nicht in die theoretischen Überlegungen einbezogen. Das hat zur Folge, dass dieses Working Paper die Beeinflussung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit durch die alleinige Betrachtung der Eltern eindimensional erfasst. Die Untersuchung sollte deshalb neben den Eltern das weitere familiäre Umfeld, Freundinnen und Freunde sowie Lehrkräfte und Studienberatungsstellen einbeziehen und eruieren, wie diese die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen und wie sich diese Faktoren im Zeitverlauf verändern. Insbesondere vor dem Hintergrund der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in den verschiedenen Schulformen (Maaz 2006) könnten die soziale Kohäsion der Eltern einer Schulform oder das soziale Klima der Schule auf der Mesoebene einbezogen werden. In einer Mehrebenenanalyse wäre es daher lohnenswert, die Zusammensetzung der Schülerschaft mit einzubeziehen, da in der Altersgruppe der 18- bis 19-Jährigen der Einfluss der Peergroup in Bezug auf eine Studienaufnahme gegebenenfalls dominanter ist als der Einfluss der Erwartungen der Eltern.

Die methodische Vorgehensweise, das verwendete Datenmaterial und die Ergebnisse dieses Working Papers bieten Anschlussmöglichkeiten für **weitere Forschungen**. Während dieser Beitrag den Zusammenhang am Übergang ins Studium quantifiziert und ausschließlich die Abiturabschlussnote in Zusammenhang mit der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit betrachtet, könnten zukünftig auch die fächerspezifischen Noten berücksichtigt werden. Diese können wertvolle Informationen über Zusammenhänge zwischen Interessengebieten, Studienfachwahl und Studienzuversicht liefern. Darüber hinaus wäre die Untersuchung des Zusammenhangs von schulischen Leistungen (der Abiturnote wie auch einzelner Fächernoten) mit der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit im Zeitverlauf sinnvoll. Es könnte auch der Zusammenhang mit anderen Bildungsübergängen, beispielsweise in weiterführende Schulen nach der Grundschule, untersucht werden. Im föderalen Bildungssystem sind die Übergangsregelungen von der Grundschule in weiterführende Schulen (wie das Gymnasium) zwar länderabhängig, in den meisten Ländern entscheiden aber allein die Eltern über den Besuch der nächsten Schulform. Dies rückt den Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen der Kinder und der Einschätzung der Eltern hinsichtlich eines erfolgreichen Abschlusses der jeweiligen Schulform in den Vordergrund. An diesem Übergang wäre daher zu klären, ob ein Zusammenhang zwischen den Grundschulnoten und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit der Eltern besteht.

Dieses Working Paper verdeutlicht außerdem, dass Bildungssoziologie und (Sozial-)Psychologie sich überschneidende Themenfelder bearbeiten. Theorien, die einen Zusammenhang zwischen (schulischen) Leistungen und der Selbsteinschätzung herstellen, finden sich zwar eher in der Sozialpsychologie. Gleichwohl kann die Bildungssoziologie, wie dieses Working Paper zeigt, von diesen Theorien profitieren. Dieser Beitrag weist darauf hin, dass dieses Potenzial interdisziplinärer Forschung ausgeschöpft werden sollte. So könnten interdisziplinärer Ansätze aus der sozialpsychologischen Forschung und der Bildungssoziologie neue oder bisher wenig beachtete Zusammenhänge erschließen und damit auch die Theoriebildung voranbringen. Andererseits könnten wir empirische Phänomene in beiden Feldern besser verstehen und erklären.

Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen COVID-19-Pandemie zeigen die Befunde des Working Papers, dass Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien gegenüber Studienberechtigten aus Akademikerfamilien mehrfach benachteiligt sind. Sie schreiben nicht nur etwas schlechtere Noten und schätzen die eigene subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ein als Studienberechtigten aus Akademikerfamilien. Zusätzlich schätzen sie aufgrund schlechterer Noten die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses schlechter ein.

Diese Ergebnisse sind wichtig, um **praktische Implikationen** abzuleiten. Zunächst stellt sich die Frage, wie Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien familiäre und staatliche Unterstützung in Zeiten erhalten (und nutzen), in denen kein Präsenzunterricht stattfindet. Da sie ohnehin aufgrund niedrigeren kulturellen Kapitals ihrer Familien etwas schlechtere Noten schreiben, müssen in den benachteiligten Familien unter anderem genügend Computer, wie PCs oder Tablets, vorhanden sein, damit sie sich Lerninhalte über den Online-Unterricht der Schulen erschließen und alternative Lernportale nutzen können, um einen weiteren Leistungsabfall zu verhindern. Untersuchungen werden zeigen, inwieweit das Aussetzen des Präsenzunterrichts Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien härter trifft und sie deshalb zusätzlich schlechtere Leistungsergebnisse erzielen als Studienberechtigten aus Akademikerfamilien. Diese schlechteren Noten werden auch die Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen, wenn sie schließlich vor der Entscheidung stehen, ob sie ein Studium aufnehmen sollen oder nicht. In Bezug auf den quantifizierten Zusammenhang sollten Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien beim Übergang ins Studium unabhängig von ihren Noten durch Eltern und Lehrkräfte zu einer Studienaufnahme positiv bestärkt werden. Noch besser wäre, Studienberechtigte aus Nicht-Akademikerfamilien, die etwas schlechtere Noten schreiben als Studienberechtigten aus Akademikerfamilien, positiv in ihrem Entscheidungsprozess zu unterstützen. Die Aufmerksamkeit für das Bestehen von Beratungsangeboten wie zum Beispiel das Netzwerk „arbeiterkimd.de“ sollte dahingehend sensibilisiert und diese selbst sollten ausgebaut werden. Dies könnte in Studienberatungsstellen der beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasien erfolgen. Dabei könnte auch die aufgrund des niedrigeren kulturellen Kapitals in Nicht-Akademikerfamilien die in etwas geringerem Ausmaß vorhandene Vertrautheit mit dem Hochschulwesen in der Herkunftsfamilie aufgefangen werden. Studienberechtigte könnten sich spezifische Informationen zu Studiengängen und deren Anforderungen sowie zu den Unterstützungsmöglichkeiten beschaffen, die die Universitäten (in Form von Tagen der offenen Tür oder eines Schnupperstudiums) anbieten. Gespräche und Informationstage über allgemeine Anforderungen und solche der (Fach-)Hochschulen an die Studienberechtigten könnten den Schülerinnen und Schülern bei der Entscheidungsfindung helfen. Wünschenswert wäre zudem, die Eltern aktiv in diesen Prozess einzubeziehen, da Studienberechtigte ihre Entscheidung nicht unabhängig von diesen treffen. Dass die finanziellen Kosten überschätzt und die Erträge nicht nur von den Kindern, sondern auch von den Eltern unterschätzt werden, sollte im besten Fall bei der Beratung der Studienberechtigten durch Lehrkräfte oder die Beratungsinstanz an den beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasien verdeutlicht werden. So könnten Informationsdefizite besser ausgeglichen werden, da Eltern auch über staatliche finanzielle Unterstützungsleistungen wie das BaföG und das Beantragungsverfahren aufgeklärt würden. Daran anknüpfend, stellt sich die Frage, wer die Studienberechtigten im Entscheidungsprozess (neben den Eltern) unterstützt. Denn nur wenn bekannt ist, wie das soziale

Umfeld auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit und damit auf die Studienaufnahme wirkt, können an den entsprechenden Stellen bildungspolitische Interventionen greifen.

7. Literaturverzeichnis

- Alesi, B., Schomburg, H. & Teichler, U. (2010). Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse. In B. Alesi (Hrsg.), Aktuelle hochpolitische Trends im Spiegel von Expertisen (S. 41–52). Kassel: Jenior.
- Auspurg, K., Bargel, H., Hinz, T. & Pajarinen, A. (2009). Studium und Verbleib der Bachelorabsolventen 2007/08 der Universität Konstanz. Konstanz: KOPS -Institutional Repository der Universität Konstanz. S. 42–59.
- Auspurg, K. & Hinz, T. (2011). Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. *Soziale Welt*, 62(1), 75–99.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 454–467). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474.
- Becker, R. (2012). Bildungsbeteiligung und Bildungschancen. In S. Hradil & A. Hepp (Hrsg.), *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2006). Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11–42.
- Becker, R. (2009). Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(4), 563–593.
- Becker R. (2010). Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung –Bessere Bildungschancen für Arbeiter-und Migrantenkinder?. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), 253–284.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2013). Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 511–554.
- Becker, M. & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg -Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsgleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9–42.
- Becker R. & Schubert F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: R. Becker (Hrsg.) *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker R. & Tremel P. (2011). Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem. In: R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung* (S. 57 –70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bornkessel, P. & Kuhnen, S. U. (2012). Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule -Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (Schule und Gesellschaft, Bd. 54, S. 47–104.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Boudon, R. & Lagneau, J. (1980). Inequality of Educational Opportunity in Western Europe. *Quarterly Review of Education* 10(2).
- Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality. *Changing prospects in Western society*. New York, NY: Wiley.
- Bos, W., Bosen, M. & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2009). *KESS 7 -Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Hamburg: HANSE -Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. S. 81–86.
- Braun, M. (2003). Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht. *Bern: Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern*. S. 1–13.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differences. *Towards A Formal Rational Action Theory. Rationality and Society*, 9 (3), 275–306.
- Briedis, K. (2007). Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. *Forum Hochschule* 13. Hannover: HIS, S. 198–216.
- Büchler, T. (2016). Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68 (1), 53–87.
- Buschle, N. & Hähnel (2016). *Hochschulen auf einen Blick*. Ausgabe 2016. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Combe, A. & Petzold, H.-J. (1977). *Bildungsökonomie. Eine Einführung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. S. 7–13
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Osnabrück: Nannen.
- Deutsche Bildungskommission (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970* (Deutscher Bildungsrat, Hrsg.). Bad Godesberg.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology* 90, 1231–1261.
- Ditton, H. (2011). Familie und Schule –eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 245–264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 53–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63(4), 595–621.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 141–165.
- Edding, F. (1963). *Ökonomie des Bildungswesens: Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition*. Freiburg: Rombach.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996): Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized?* (S. 1–63). Boulder: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

- Fränz, P. & Schulz-Hardt, J. (2001). Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. In Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998* (S. 177–227). Luchterhand.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U.H. & Bauer U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25–45.
- Heine, C., Heiko Quast & Mareike Beuße. (2010). Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. *HIS Forum Hochschule* 3, 61–67.
- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(5), 375–397.
- Karlson, K.B. & Holm, A. (2010). Decomposing primary and secondary effects: A new decomposition method. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(2), 221–237.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces* 43, 58–70.
- Kohler, U., Karlson K. B. & Holm, A. (2011). Comparing coefficients of nested nonlinear probability models. In: *The Stata Journal*, 11 (3), 420–438.
- Konegen-Grenier, C. (2011). Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt: Ergebnisse aus zwei Unternehmensbefragungen. *Wirtschaftsdienst*, 91(1), 20–26.
- Konietzka, D. (2010). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsgleichheit* (S. 273–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lemmotivation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, 54–82.
- Lange-Vester, A. (2014): Ausschluss durch Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack, S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion – Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 193–210). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, Bd. 52. Opladen: Westdt. Verlag, S. 302–324.
- Lörz, M. (2017). Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In S. M. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lörz, M., Quast, H. & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor-ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(2), 137–155.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 39–66.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12* (S. 153–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Maaz, K., Watermann, R. & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 444–461.
- Maschetzke, C. (2009). Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. *Geschlecht und Gesellschaft*, 34(1), 181–228. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, K. U. (2008). Das Hochschulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meulemann, H. (1999). Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2(3), 305–324.
- Neugebauer, M. & Schindler S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55(1), 19–36.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39 (3), 202–214.
- Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. (2014): Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. In: K. Maaz, M. Neumann, & J. Baumert, (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24*, 167–204. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A. & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 399–420.
- Oechsle, M., Knauf, H., Maschetzke, C. & Rosowski, E. (Hrsg.). (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* *Geschlecht und Gesellschaft*, 34 (1), 58–65. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter.
- Quast, H., Scheller, P. (2015). Vertikale Differenzierung der Hochschullandschaft und Bildungsungleichheit. Bestehen bei der Wahl vermeintlich prestigeträchtiger Hochschulen für das Masterstudium soziale Disparitäten? In A. Wolter, U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt & A. Spexard (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 293–308). Münster: Waxmann Verlag.
- Rademacher, C. (2013). Bewältigung im Modell der Frame-Selektion. In: (ebd), *Deutsche Kommunen im Demografischen Wandel* (S. 111–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach R. (2013). Freiheit und Einsamkeit in der „Massenuniversität“. *Bildungstheoretische und demokratietheoretische Perspektiven im Widerspruch?* In: N. Ricken, H. C. Koller, E. Keiner (eds) *Die Idee der Universität -revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reimer, D. (2013). Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 405–429). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Relikowski I., Schneider T. & Blossfeld H.P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?. In: T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (eds) *Komparative empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rosigno, V.J. & Ainsworth-Darnell, J.W. (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education* 72, 158–178.
- Schelksky, H. (1960). *Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Idee der deutschen Universität.* Münster: Aschendorff.
- Schindler, S. (2012). AufstiegsAngst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. S. 11–29.
- Schindler, S. (2014). Wege zur Studienberechtigung -Wege ins Studium?. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 27–55, 114–131, 146–168, 211–250.
- Schindler, S. & Lörz, M. (2012). Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education Between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28 (5), 647–660.
- Schindler, S. & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623–653.
- Schlag, B. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 27–45, 54–62.
- Schneider, H. & Franke, B. (2014). Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. *Forum Hochschule*, 6, 41–83
- Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). *Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I.* KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59(4), 640–666.
- Solga, H. (2008). Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. *WZBrief Bildung*, No. 01.
- Solga, H. & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107–127.
- Solga, H., Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf. *Arbeitspapier, Bildung und Qualifizierung* (171), 13–33.
- Spangenberg, H., Mühleck, K., & Schramm, M. (2012). Erträge akademischer und nichtakademischer Bildung. *Forum Hochschule* 11. Hannover: HIS. S. 23–63, 93–102.
- Stamm, M. (2005). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(2), 277–297
- Quast, H., Scheller, P., & Lörz, M. (2014). Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. *Forum Hochschule* 9. Hannover: HIS. 1–6, 19–31
- Stocké V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.) *Bildungsverlierer.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watermann, R. & Maaz, K. (2006). Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(2), 219–239.
- Watermann, R. & Maaz, K. (2010). Soziale Herkunft und Hochschulzugang -eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.) *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (311–329). Münster: Waxmann.
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs. Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 233–261.
- Williams, R. (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *The Stata Journal* 12(2), 308–331.
- Winship, C. & Mare, R. D. (1984). Regression Models with Ordinal Variables. *American Sociological Review*, 49(4), 512–525.

- Wößmann, L. (2012). Ein gemeinsames Kernabitur für Deutschland – der Vorschlag des Aktionsrats Bildung. Ifo Schnelldienst, 65(2), 12–14.
- Züchner, I., Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen -Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(2), 349–367.

8. Anhang

Tabelle 3. Brutto-, Nettostichproben und Rücklaufquoten des DZHW-Studienberechtigtenpanels 2010

	Welle 1	Welle 2	Welle 3
Bruttostichquote	60.320	22.900	8.272
Nettostichprobe	29.557	8.600	5.160
Brutto Rücklaufquote	49 %	39 %	60,5 %

Quelle: Spangenberg, H. & Quast, H. (2016)

Tabelle 4. Operationalisierung theoretischer Konstrukte

Theoretisches Konstrukt	Operationalisierung	Fragetext	Antwort-Kategorien	Welle
Abhängige Variable	Studienaufnahme	1. <i>Haben Sie ein Studium aufgenommen?</i> 2. <i>Angestrebte Abschlussprüfung</i>	1. Ja/nein 2. zB BA VerwaltungsFH, FH-BA, Uni-BA, Dipl.	3
Bourdieu: Soziale Herkunft	Verbleib der Eltern im Bildungssystem	<i>Geben Sie bitte den jeweils höchsten Schulabschluss Ihrer Eltern an.</i>	zB Hochschul-/ Universitätsabschluss; Fachhochschulabschluss; Meisterprüfung, kein beruflicher Abschluss	1
Bourdieu: Kulturelles Kapital	Bücherbesitz	<i>Wie viele Bücher besitzen Ihre Eltern?</i> <i>Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie in Ihrer Freizeit... ... politische & soziale Fragen diskutieren?</i>	zB 0-50; 51-100, 501-1000, mehr als 1000 Nie, selten, gelegentlich, regelmäßig	2 1
	Politische & soziale Fragen diskutieren	<i>... in eine öffentliche Leihbibliothek gehen?</i>	Nie, selten, gelegentlich, regelmäßig	1
	In die Bibliothek gehen			
Breen & Goldthorpe (1997): Status-erhaltmotiv	Erwartungen der Eltern über Studienabschluss	<i>Was denken Sie: Wie wichtig wäre es Ihren Eltern, dass Sie nach der Schule ... ein Hochschulstudium aufnehmen?</i>	1 (sehr wichtig), 2, 3, 4, 5 (unwichtig), weiß nicht	1
Meulemann 1999: Bildungsbiografie	Schultyp	<i>Welchen Schultyp bzw. Schulzweig besuchen Sie gegenwärtig?</i>	zB Gymnasium, Abendgymnasium, Berufsoberschule, Fachschule	1
Boudon (1974): primärer Herkunftseffekt	Abiturnote	<i>Geben Sie bitte Ihre Abschlussnoten an. Zensuredurchschnitt des Abschlusszeugnisses.</i>	Metrisch: 0,7-4,0	2
Erikson & Jonsson (1996): sekundärer Herkunftseffekt	Subjektive Erfolgserwartung	<i>Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? Ich bin überzeugt, dass ich ... ein Studium erfolgreich bewältigen kann</i>	1 (trifft voll und ganz zu), 2, 3, 4, 5 (trifft überhaupt nicht zu)	2
Kontrollvariablen	Geschlecht	<i>Ihr Geschlecht:</i>	Männlich/weiblich	1
	Alter	<i>Ihr Geburtsjahr:</i>	1954-1995	1
	Migration	<i>Ihre Staatsangehörigkeit:</i>	Deutsch, ausländisch, deutsch+ausländisch	1
	Ertrag	<i>Wie stark verfolgen Sie die nachstehenden Berufs- und Lebensziele?</i> - hohes Einkommen erzielen	1 (stark), 2, 3, 4, 5 (schwach)	2
	Kosten	Haben die Kosten eines Studiums Einfluss auf Ihre Entscheidung für oder gegen ein Studium?	1 (großen Einfluss), 2, 3, 4, 5 (keinen Einfluss)	1

Tabelle 5. Aufbereitung der Variablen

Operationalisierung	Transformation	Kategorien
Studienaufnahme	Generierung dichotomer Variable aus zwei Variablen der 3. Welle ³⁵	Ordinal: (0) nein; (1) ja
Verbleib der Eltern im Bildungssystem	Dichotomisierung Meister, Lehre, kein Abschluss = 0 Uni-Abschluss und FH-Abschluss = 1	Ordinal: (0) beide Eltern ohne Hochschulabschluss (1) mind. ein Elternteil mit HS-Abschl.
Bücherbesitz	Zusammenlegung der Ausprägungen zu drei Kategorien	Ordinal: (0) bis 100 Bücher (1) 101-500 (2) 501 und mehr Bücher
Politische & soziale Fragen diskutieren	Dichotomisierung: Nie/selten = 0 Gelegentlich/regelmäßig = 1	Ordinal: (0) nie/selten (1) gelegentlich/regelmäßig
In die Bibliothek gehen	Dichotomisierung: Nie/selten = 0 Gelegentlich/regelmäßig = 1	Ordinal: (0) nie/selten (1) gelegentlich/regelmäßig
Erwartungen der Eltern über Studienabschluss	Umdrehung der Kategorien	1 (sehr wichtig), 2, 3, 4, 5 (unwichtig), weiß nicht
Schultyp	Dichotomisierung Fachgymnasium, Berufsoberschule, Fachoberschule, Fachakademie etc = 0 Gymnasium, Gesamtschule, Waldorfschule, Abendgymnasium, Kolleg = 1	Ordinal: (0) berufliches Gymnasium (1) allgemeinbildendes Gymnasium
Abiturnote	Standardisiert nach Bundesländern und umgedreht, sodass höhere Werte besseren Noten entsprechen	Metrisch: -3,17 bis 2,60
Subjektive Erfolgserwartung	Umdrehung der Kategorien	Metrisch: (0) nicht erfolgreich bewältigen; (1); (2); (3); (4) erfolgreich bewältigen
Geschlecht	Keine	Ordinal: (0) männlich; (1) weiblich
Alter	Umrechnung in Jahre	Metrisch: 15 bis 55 Jahre
Migration	Dichotomisierung Deutsch = 0 Deutsch und deutsch/andere = 1	Ordinal: (0) deutsch; (1) deutsch und andere
Ertrag	Umdrehung der Kategorien	Ordinal: (0) unwichtig; (1) sehr wichtig
Kosten	Umdrehung der Kategorien	Ordinal: (0) keinen; (1) großen Einfluss

³⁵ Als Studium wurde der Besuch von Fachhochschulen, der Dualen Hochschule in Baden-Württemberg sowie von Universitäten definiert, darunter auch Studiengänge der Technischen, Pädagogischen, Theologischen, Kunst- und Musikhochschulen. Weiterführende Bildungswege an Verwaltungsfachhochschulen, Berufsakademien und Bundeswehrakademien wurden dem Bereich der beruflichen Bildung zugeordnet.

Tabelle 6. Univariate Beschreibung der Variablen

Variable	Angaben in % (total)	Min	Max	Mittelwert (sd)	Missings
Studienaufnahme					-
- nein	20,25 (1.045)				
- ja	79,75 (4.115)				
Soziale Herkunft					42
- Beide Eltern < HS	47,29 (2.440)				
- Mind. einer HS-Abschl.	51,90 (2.678)				
Bücherbesitz					45
- bis 100	24,52 (1.265)				
- 101-500	50,89 (2.626)				
- 501 und mehr	23,72 (1.224)				
Politische und soziale Fragen diskutieren					12
- nie/selten	65,23 (3.366)				
- gelegentlich/regelmäßig	34,57 (1.784)				
In die Bibliothek gehen					10
- nie/selten	39,44 (2.035)				
- gelegentlich/regelmäßig	60,33 (3.113)				
Erwartungen der Eltern über ein Studium		0	4	2,82 (1,14)	559
Schultyp					-
- berufliches Gymnasium	29,57 (1.526)				
- allgemeinbildendes Gymnasium	70,43 (3.634)				
Note		-3,17	2,60	0 (1,00)	77
Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit		0	4	3,20 (,82)	13

N= 5.160

Datenbasis: HIS-Studienberechtigtenbefragung 2010, eigene Berechnungen.

Tabelle 7. Zusammenhänge der Modellvariablen nach sozialer Herkunft und Studienaufnahme
 Anteile in Spaltenprozent; Mittelwerte; (sd)

Variable	Zusammenhang mit dem Verbleib Eltern im Bildungssystem		p	Zusammenhang mit der Studienaufnahme		p
	beide Eltern ohne HS-Abschl.	mind. einer mit HS-Abschl.		Keine Studienaufnahme	Studienaufnahme	
Studienaufnahme						
- nein	27,25	13,89	***			***
- ja	72,75	86,11				
Bücherbesitz						
- bis 100	41,89	13,95	***	36,50	21,75	***
- 101 – 500	48,64	50,44		49,76	51,74	
- 501 und mehr	9,47	35,60		13,75	26,51	
Politische & soziale Fragen diskutieren						
- nie/selten	46,66	38,55	***	51,87	36,39	***
- gelegentl./regelm.	53,34	61,45		48,13	63,61	
In d. Bibliothek gehen						
- nie/selten	73,36	70,67	***	70,72	65,36	***
- gelegentl./regelm.	26,64	29,33		29,28	34,64	
Erwartungen d. Eltern zur Studienaufnahme	2,63 (1,16)	3,05 (,95)	***	2,31 (1,22)	2,98 (,99)	***
- metrisch: Skala 0-4						
Besucher Schultyp						
- berufl. Gymnasium	54,59	36,01	***	45,55	25,52	***
- allgemeinbildendes Gymnasium	45,41	63,99		54,45	74,48	
Abiturabschlussnote	-,03 (,95)	,25 (1,00)	***	-,39 (,91)	,24 (,97)	***
Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit	3,12 (,83)	3,34 (,76)	***	2,72 (1,00)	3,37 (,69)	***
- metrisch: Skala 0-4						

Datenbasis: HIS-Studienberechtigtenbefragung 2010, eigene Berechnungen.

Tabelle 8. Determinanten der Studienaufnahme: Ergebnisse der logistischen Regression (AME) und Dekomposition (Dset), (sd)

	M1	M2	M3	M4	M5	D _(set) 1 in %	M6	D _(set) 2 in %
Soziale Herkunft <i>mind. einer mit HS-Abschl.</i> <i>(Ref.: beide keinen HS-Abschl.)</i>	,10*** (,02)	,08*** (,02)	,05*** (,02)	,04* (,02)	,04* (,02)		0,4* (,02)	
Kulturelles Kapital						10,05		5,75
Bücherbesitz (<i>Ref.: 0-100</i>)								
- 101-500		,05** (,02)	,03 (,02)	,03 (,02)	,02 (,02)	0,24	,02 (,02)	0,22
- 501 und mehr		,06* (,03)	,03 (,02)	,03 (,02)	,02 (,02)	4,21	,01 (,02)	1,35
Gesellschaftliche Fragen diskutieren gelegentlich/regelmäßig (<i>Ref. nie/selten</i>)		,09*** (,02)	,09*** (,02)	,08*** (,02)	,06*** (,02)	4,54	,04** (,01)	3,41
In die Bibliothek gehen gelegentlich/regelmäßig (<i>Ref. nie/selten</i>)		,05** (,02)	,04* (,02)	,03* (,02)	,03* (,02)	1,06	,02 (,02)	0,77
Erwartungen der Eltern sehr wichtig (<i>Ref.: unwichtig</i>)			,07*** (,01)	,06*** (,01)	,06*** (,01)	21,37	,04*** (,01)	16,54
Schultyp allgemeinbildendes Abitur (<i>Ref.: berufliches Abitur</i>)				,09*** (,02)	,08*** (,01)	14,24	,07*** (,01)	11,46
Abiturnote: gedreht, nach Bundesländer standardisiert					,08*** (,01)	16,22	,06*** (,01)	12,26
Erfolgserwartung sehr hoch (<i>Ref.: sehr gering</i>)							,09*** (,01)	16,18
Kontrollvariablen								
Geschlecht weiblich (<i>Ref.: männlich</i>)	-,06*** (,02)	-,05*** (,02)	-,04** (,02)	-,05** (,02)	-,06*** (,02)		-,05*** (,02)	
Alter	-,02*** (,00)	-,02*** (,00)	-,01** (,00)	-,01 (,00)	-,01* (,00)		-,01** (,00)	
Migration andere (<i>Ref.: deutsch</i>)	,07 (,04)	,08 (,05)	,04 (,05)	,04 (,05)	,05 (,04)		,05 (,04)	
Ertrag, hohes Gehalt ist mir: wichtig (<i>Ref.: unwichtig</i>)	,02* (,01)	,03** (,01)	,01 (,01)	,01 (,01)	,01 (,01)		,01 (,01)	
Einfluss der Kosten auf Studien- entscheidung großen Einfluss (<i>Ref.: keinen Einfluss</i>)	-,03*** (,01)	-,03*** (,01)	-,02*** (,01)	-,02*** (,01)	-,02*** (,01)		-,02** (,02)	
D(total) in %						61,88		62,19
n	4.402							
Pseudo R²	0,05	0,08	0,12	0,13	0,16		0,20	

Datenbasis: HIS-Studienberechtigtenbefragung 2010, eigene Berechnungen.

Signifikanzniveau: *p < 0,05 (signifikant); ** p < 0,01 (hoch signifikant); *** p < 0,001 (höchst signifikant).

Standardfehler in Klammern