

Leibniz Universität Hannover  
Philosophische Fakultät  
Institut für Soziologie  
WS 2018/2019

Master Wissenschaft und Gesellschaft  
5. Fachsemester

## **Masterthesis**

**Erfolgreich studieren? Eine Analyse primärer und sekundärer  
Herkunftseffekte anhand des Vergleichs zweier Dekompositionsmodelle**

---

**Successful Studying? An Analysis of Primary and Secondary  
Effects of Origin By Comparing two Decomposition Models**

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung  
des akademischen Grades Master of Arts

**Vorgelegt von:**

Sarah-Rebecca Kienast  
Kötnerholzweg 49  
30451 Hannover  
Matrikelnummer: 2985280  
r.kienast@gmx.de

**Gutachterin und Gutachter**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Anna Kosmützky  
Zweitgutachter: Dr. Markus Lörz

Abgabedatum: 28.03.2019

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Forschungsstand.....</b>	<b>4</b>
1.1 Bildungsexpansion und Ausdifferenzierung des Schul- und Hochschulsystems.....	4
1.2 Soziale Herkunftsunterschiede am Übergang in die Hochschulbildung .....	5
1.3 Zusammenfassung und Forschungslücke .....	8
<b>2 Theoretische Annahmen und Hypothesen.....</b>	<b>10</b>
2.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon (1974) sowie Erikson und Jonsson (1996).....	10
2.2 Bourdieu (1983) und die Reproduktion des kulturellen Kapitals .....	14
2.3 Breen und Goldthorpe (1997): Das Statuserhaltungsmotiv & die Erwartungen der Eltern.....	16
2.4 Meulemann (1999): Die Lebensverlaufsperspektive .....	17
2.5 Zusammenfassung der Hypothesen.....	19
<b>3 Daten, Methoden und Operationalisierung .....</b>	<b>20</b>
3.1 Auswertungsverfahren und der Vergleich zweier KHB-Dekompositionen .....	20
3.2 Operationalisierung und univariate Beschreibung der Variablen .....	23
<b>4 Empirische Ergebnisse .....</b>	<b>25</b>
4.1 Bivariate Ergebnisse .....	25
4.2 Multivariate Ergebnisse.....	32
4.3 Zusammenfassung und Rückbindung an die Hypothesen.....	36
<b>5 Zusammenfassung und Diskussion.....</b>	<b>38</b>
6 Literaturverzeichnis.....	43
7 Anhang .....	49
8 Selbstständigkeitserklärung .....	55

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1.</b> Forschungslücke <sup>1</sup> .....	9
<b>Abbildung 2.</b> Hypothese 1 .....	13
<b>Abbildung 3.</b> Hypothese 2 .....	15
<b>Abbildung 4.</b> Hypothese 3 .....	17
<b>Abbildung 5.</b> Hypothese 4 .....	18
<b>Abbildung 6.</b> Zusammenfassende Darstellung der Hypothesen .....	19
<b>Abbildung 7.</b> Bivariater Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienaufnahme .....	25
<b>Abbildung 8.</b> Bivariate Zusammenhänge mit der Abiturnote .....	27
<b>Abbildung 9.</b> Bivariate Zusammenhänge mit der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit in Referenz zur Abiturnote .....	28
<b>Abbildung 10.</b> Bivariate Zusammenhänge mit dem Bücherbesitz im Elternhaus .....	29
<b>Abbildung 11.</b> Bivariate Zusammenhänge mit der Häufigkeit ,politische & soziale Fragen diskutieren' .....	30
<b>Abbildung 12.</b> Bivariate Zusammenhänge mit der Häufigkeit ,in die Bibliothek gehen' .....	30
<b>Abbildung 13.</b> Bivariate Zusammenhänge mit den Erwartungen der Eltern .....	31
<b>Abbildung 14.</b> Bivariate Zusammenhänge mit besuchtem Schultyp .....	31

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1.</b> Zusammenhänge der Modellvariablen nach sozialer Herkunft und Studienaufnahme Anteile in Spaltenprozent; Mittelwerte .....	26
<b>Tabelle 2:</b> Determinanten der Studienaufnahme: Ergebnisse der logistischen Regression (AME) und Dekomposition (Dset) .....	33
<b>Tabelle 3:</b> Brutto-und Nettostichproben sowie Rücklaufquoten des DZHW-Studienberechtigtenpanels 2010 .....	49
<b>Tabelle 4:</b> Operationalisierung theoretischer Konstrukte .....	50
<b>Tabelle 5:</b> Aufbereitung der Variablen .....	51
<b>Tabelle 6:</b> Univariate Beschreibung der Variablen .....	52
<b>Tabelle 7:</b> Bivariate Zusammenhänge nach sozialer Herkunft und Studienaufnahme Anteile in Spaltenprozent; Mittelwerte; (sd) .....	53
<b>Tabelle 8:</b> Determinanten der Studienaufnahme: Ergebnisse der logistischen Regression (AME) und Dekomposition (Dset), (sd) .....	54

---

1 Alle Abbildungen dieser Arbeit sind eigene Darstellungen

## Einleitung

Die (Hoch-)Schulbildung stellt eines der wichtigsten und wertvollsten Güter unserer Gesellschaft dar. Denn der Universitäts- oder Fachhochschulabschluss ermöglicht nicht nur höhere Einkommenschancen und einen höheren sozialen Status, sondern die Erreichung eines hohen Bildungsgrades stellt allgemein ein wertvolles und wünschenswertes Ziel in Deutschland dar (vgl. Hradil 2001). Dies liegt vor allem daran, dass der Bildungsgrad wesentlich die Lebens- und Handlungsbedingungen von Individuen bestimmt. Das bedeutet, dass die Bildung eines der wichtigsten Güter ist, um insbesondere soziale Mobilität zu ermöglichen. 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 selektiert. Kinder aus den oberen Sozialgruppen zeigen aufgrund der höheren sozialen Position ihrer Familie regelmäßig ein anderes Bildungsverhalten als Kinder aus den unteren Sozialgruppen. Die gesellschaftliche Beteiligung im Bildungswesen hat sich aufgrund der Bildungsreformen insgesamt erhöht. Lag die Abiturientinnen- und Abiturientenquote zum Beispiel 1970 bei nur 10 %, hatte sie sich 1994 bereits auf 24 % gesteigert (vgl. Becker 2012). Die positive Entwicklung setzt sich auch in Bezug auf die Studienaufnahme fort, allerdings nehmen die sozialen Unterschiede beim Übergang in die Hochschule eher zu (Lörz und Schindler 2011). Eine Analyse der Studienbeteiligung im Zeitraum von 1982 bis 2003 zeigt zum Beispiel, dass Studienberechtigte aus den oberen Sozialgruppen doppelt so häufig an deutschen Hochschulen vertreten sind, wie Studienberechtigte aus den unteren Sozialgruppen (vgl. Maaz 2006, 45 f.).

Nach Erlangung der Hochschulreife stehen Studienberechtigte grundsätzlich vor der Frage, ob sie ein Studium aufnehmen wollen 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** spiegeln sich in den **objektiven schulischen Leistungen** der Schülerinnen und Schüler wider. So schließen Studienberechtigte aus den oberen Sozialgruppen ihr Abitur im Vergleich zu Kindern aus den unteren Sozialgruppen mit einer Notenstufe um 0,2 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. Jede Bildungsentscheidung variiert zwischen den Sozialgruppen selbst dann, wenn Kinder die *gleichen* schulischen Leistungen erzielen. Boudon

(1974) erklärt diese sozialen Unterschiede als das Resultat aus der Abwägung von Kosten- und Ertragseinschätzung 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 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 aus der Abwägung von Kosten und Erträgen. Ihnen zufolge wird *zusätzlich* eine subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in den Entscheidungsprozess mit einbezogen. Studienberechtigte beziehen im Entscheidungsprozess neben den Kosten- und Ertragsüberlegungen mit ein, ob sie sich zutrauen, ein Studium auch erfolgreich beenden zu können. Dies ergibt insofern Sinn, als dass zukünftige Erträge nur dann realisiert werden können, wenn ein Bildungsweg auch erfolgreich beendet werden kann. In diesem Beitrag wird deshalb die Definition der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit sehr eng gefasst und bezieht sich ausschließlich auf den erfolgreichen Abschluss des gewählten Bildungswegs.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass einige Autoren einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen der Kinder und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit vermuten. Wird von einem solchen Zusammenhang ausgegangen, kommt es in der theoretischen Erweiterung 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 zugleich Ausgangspunkt und Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Im Folgenden wird deshalb durch den Vergleich zweier Dekompositionsmodelle, eine neue methodische Vorgehensweise, dargestellt, wie groß der Zusammenhang zwischen der Abiturnote und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit ist. Um das analytische Potential des Dekompositionsvergleiches darzustellen, werden (neben der Abiturnote) weitere Mechanismen betrachtet, die die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen könnten. Hinweise auf dahinterliegende Erklärungsansätze lassen sich in diversen Studien finden, hier werden sie erstmals gemeinsam betrachtet und diskutiert. Die Beantwortung der Frage nach den Erklärungsfaktoren der subjektiven Erfolgseinschätzung soll deshalb einen methodischen Fortschritt erbringen. Ziel dieser Arbeit ist daher die Beantwortung zweier Fragestellungen. Mit theoretischem

Schwerpunkt im Hinblick auf das analytische Bias, soll die Frage beantwortet den: ‚*Welcher Zusammenhang besteht beim Übergang ins Studium zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten?*‘. Aus einer neuen methodischen Perspektive wird die Frage beantwortet: ‚*Welche Mechanismen beeinflussen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beim Übergang ins Studium?*‘.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Das **erste Kapitel** stellt den Forschungsstand im Hinblick auf den bildungspolitischen Ausbau des Schul- und Hochschulwesens vor (*Kapitel 1.1*) und gibt einen Überblick über bisherige Befunde zu primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übergang ins Studium (*Kapitel 1.2*). *Kapitel 1.3* schließt diesen Beitragsteil mit einer Zusammenfassung des Forschungsstandes und der Darstellung der Forschungslücke ab. Das **zweite Kapitel** trifft theoriegeleitet Annahmen über mögliche Wirkungszusammenhänge und gibt einleitend einen Überblick über primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon (1974) sowie über den Rational-Choice-Ansatz nach Erikson und Jonsson (1996) (*Kapitel 2.1*). In *Kapitel 2.2* wird das kulturelle Kapital in Anlehnung an Bourdieu (1983) als Erklärung von herkunftsspezifischen Unterschieden in schulischen Leistungen herangezogen und dem Begriffsverständnis der sozialen Herkunft in diesem Beitrag zugrunde gelegt. *Kapitel 2.3* stellt den theoretischen Zusammenhang zwischen dem Stuserhaltungsmotiv und den Erwartungen der Eltern nach Breen und Goldthorpe (1997) her. Anschließend wird die Lebensverlaufsperspektive nach Meulemann (1999) vorgestellt und der Bezug zu dem gewählten Schultyp hergestellt (*Kapitel 2.4*). Das *Kapitel 2.5* schließt mit der zusammenfassenden Darstellung der Hypothesen ab. Das **dritte Kapitel** stellt die Daten des Studienberechtigtenpanels 2010 vor und gibt einen kurzen methodischen Überblick über die logistische Regression und die KHB-Dekomposition (*Kapitel 3.1*). *Kapitel 3.2* erläutert die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte und beschreibt univariat die Variablen. In **Kapitel 4** finden sich zunächst die bivariaten Ergebnisse (*Kapitel 4.1*) und anschließend die multivariaten Ergebnisse (*Kapitel 4.2*), welche in *Kapitel 4.3* an Hypothesen und Theorien rückgebunden werden. Der vorliegende Beitrag wird mit einer letzten Zusammenfassung sowie der Diskussion der Ergebnisse in **Kapitel 5** abgeschlossen.

# 1 Forschungsstand

## 1.1 Bildungsexpansion 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 nehmen auch häufiger ein Studium auf (Buschle und Hähnel 2016). Diese Entwicklung geht insbesondere auf gesellschaftliche und bildungsökonomische Forderungen in der Nachkriegszeit zurück. Damals wurden neben dem grundsätzlichen Verbleib der Bevölkerung im Bildungswesen sowie zur Entgegenwirkung des Fachkräftemangels vor allem die Reduzierung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen gefordert (Picht 1964, Dahrendorf 1965, Edding 1963, 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 die Umstrukturierung des Schul- und Hochschulsystems vorgenommen (Picht 1964, Dahrendorf 1965, Edding 1963, Combe und Petzold 1977, Solga und Wagner 2001, Deutscher Bildungsrat 1970, Becker und Hadjar 2006, Solga und Dombrowski 2009, Schindler 2014, Buschle und Hähnel 2016). Besonders die Bildungsreformen der 1960er- und 70er-Jahre führten schließlich zu einer Bildungsexpansion, welche auf die Einführung des dreigliedrigen Schulsystems zurückgeht sowie auf den Ausbau der Gymnasien durch Fachoberschulen und -gymnasien (Solga und Dombrowski 2009, Schindler 2014, Deutscher Bildungsrat 1970, Becker und Hadjar 2006). Insbesondere die Fachhochschulen sorgen für eine Erweiterung des Bildungsangebots, denn durch sie steht auch Schulabgängerinnen und Schulabgängern 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 (Mayer 2008, Fränz und Schulz-Hardt 2001)<sup>2</sup>. War Anfang des 20. Jahrhunderts ein Studium einem kleinen Teil der Bevölkerung vorbehalten, veränderte sich die Universität schließlich zu einer 'Massenuniversität'<sup>3</sup> (Schelsky 1960, Reichenbach 2013).

---

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

3 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 aufgenommen hatten (Buschle und Hähnel 2016).

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 (Neumann et al. 2014, Züchner und Fischer 2014, Grundmann et al. 2003, Maaz und Nagy 2010, Becker 2000, 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 auch beim Übergang ins Studium fort: Akademikerkinder haben noch immer eine höhere Studienaufnahmewahrscheinlichkeit als Nicht-Akademikerkinder (vgl. Quast et al. 2014, 25).

## 1.2 Soziale Herkunftsunterschiede am Übergang in die Hochschulbildung

Aufgrund dieser und ähnlicher Befunde suchen Studien deshalb nach Ursachen und Mechanismen, die dafür verantwortlich sind, dass in der Gruppe der Studienberechtigten Herkunftsunterschiede beim Übergang ins Studium bestehen (Becker 2009, Bornkessel und Kuhnen 2012, Lörz 2012, Lörz 2017, Neugebauer und Schindler 2012, Schindler und Lörz 2012, Schindler und Reimer 2010, Watermann et al. 2014, Maaz 2006, Watermann und Maaz 2010). Diese herkunftsspezifischen Unterschiede werden Boudon (1974) folgend als **primäre und sekundäre Herkunftseffekte** gefasst (Maaz und Nagy 2010, Relikowski et al. 2010, Becker und Schubert 2011, Neugebauer 2010, Becker und Lauterbach 2007, Dumont et al. 2014, Maaz et al. 2007, Dollmann 2011, Becker und Tremel 2011). 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 und Nagy 2010, Quast et al. 2014, Maaz et al. 2007, Solga 2008). 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. Becker 2000, Breen und Goldthorpe 1997, Stocké 2010, Esser 1999). Kinder entscheiden sich aus rational-handlungstheoretischer Perspektive nicht nur für einen Bildungsweg, welcher ein gewinnbringendes Ergebnis aus Kosten- und Ertragsüberlegungen ist. Sie beziehen nach Erikson und Jonsson (1996) als zusätzlichen, dritten Parameter eine Einschätzung zu ihren **individuellen Erfolgsaussichten** in die Überlegung mit ein,



unter denen der vorteilhafteste Bildungsweg auch realisiert werden kann (Maaz 2006, Lörz 2012, Maaz und Nagy 2009, Maaz et al. 2010, Ditton 2011, Becker und Lauterbach 2010, Becker 2011). Kinder aus den unteren Sozialgruppen zeichnen sich im Gegensatz zu Kindern 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 Stuserhaltmotiv<sup>4</sup> werden Kinder aus den unteren Sozialgruppen insbesondere durch die höhere Einschätzung der Kosten und niedrigere Erfolgsaussichten eines Studiums eher in den Berufsbildungsbereich (ab)gelenkt (vgl. Schindler 2012, 256 f.). Kongruent dazu stellt Becker in seiner Studie (2009) heraus, dass 56 % der Arbeiterkinder angeben, ein Studium erfolgreich bewältigen können, während dies bereits 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 seltener ein Studium aufnehmen (vgl. Quast et al. 2014, 25 sowie Schindler 2012, 256f.).

Zur Erklärung der Notenunterschiede zwischen den sozialen Herkunftsgruppen greifen Studien in der Regel auf Überlegungen von Bourdieu (1983) zurück (Yeung et al. 2002; Raviv et al. 2004; Cooper et al. 2010, Jungbauer-Gans 2004, Lörz 2012, Lörz et al. 2012). Bourdieu nimmt an, dass Kinder mit besseren Noten von der Anhäufung und der Reproduktion des **kulturellen Kapitals** in ihrer Herkunftsfamilie profitieren (vgl. Bourdieu 1983, 186). Studien finden in dieser Hinsicht Zusammenhänge mit den vorhandenen Kulturgegenständen im Elternhaus, dem Besuch kultureller Veranstaltungen sowie der familiären Unterstützung bei den Hausaufgaben (Bornkessel und Kuhnen 2012, Lörz 2012, Maaz 2006, Becker und Schubert 2006). So spielt die Häufigkeit mit der Kinder mit ihren Eltern über politische und soziale Fragen diskutieren eine Rolle in der Erklärung der Notenunterschiede (Jungbauer-Gans 2004). Außerdem wirkt sich die kulturelle Ausstattung des Elternhauses in Form des vorhandenen Bücherbesitzes 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 Kapital<sup>5</sup> beeinflusst daher über Prozessmerkmale die Studienzuvorsicht und somit auch die Studienintention (vgl. Bornkessel und Asdonk 2012, 84).

---

4 Das Stuserhaltmotiv geht auf Breen und Goldthorpe (1997) zurück. Breen und Goldthorpe nehmen dabei an, dass Eltern (und ihre Kinder) darin bestrebt sind den sozialen familiären Status zumindest zu erhalten (vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 283).

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

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 die Studienaufnahme ihrer Kinder diese in der Antizipation der Erfolgsaussichten beeinflussen. Ein starker Zusammenhang besteht zum Beispiel zwischen der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit und der Studienintention, die wiederum mit dem intergenerationalen Stuserhaltmotiv korreliert (vgl. Maaz 2006, 184). Die theoretischen Überlegungen zum Stuserhaltmotiv gehen auf Breen und Goldthorpe (1997) zurück. Die Autoren gehen davon aus, dass Eltern darin 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 über 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 unter anderem mit den individuellen Erwartungen der Eltern zusammen und spielen eine wesentliche Rolle in der Studienentscheidung (vgl. ebd., 257).

Da Schülerinnen und Schüler ihre Bildungsentscheidungen vor dem 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 zugelassen<sup>6</sup> (Lörz 2012, Heine et al. 2010, Becker 2009, Reimer und Schindler 2010, Schindler 2012). So nehmen Kinder mit einer allgemeinen Hochschulreife um 10 Prozentpunkte häufiger ein Studium auf, während Kinder mit Fachhochschulreife im Gegensatz zu Kindern 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 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).

---

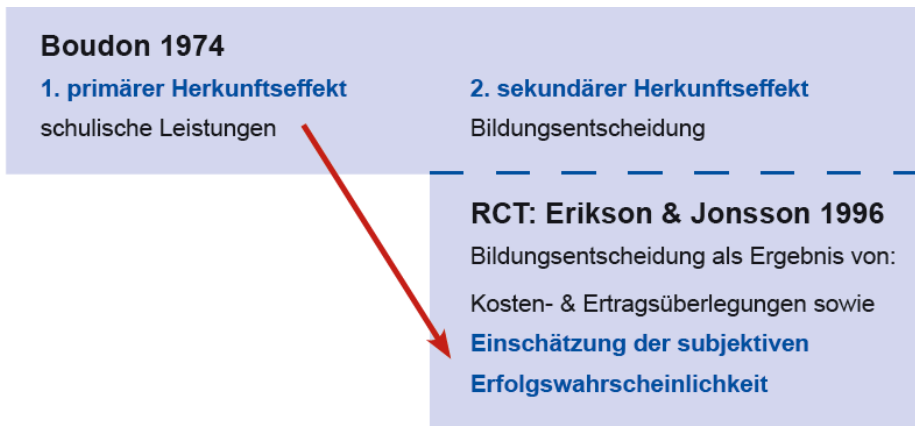
6 Fachhochschulen verbinden verstärkt Theorie und Praxis, gehen allerdings auch mit geringeren Karriere- und Einkommenschancen einher (Lörz 2017, Spangenberg et al. 2012).

### 1.3 Zusammenfassung und Forschungslücke

Der vorangegangenen Abschnitt zeigt, dass noch immer soziale Herkunft Unterschiede in den Abiturnoten (primärer Herkunftseffekt) und der subjektiven Antizipation der Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums (sekundärer Herkunftseffekt) bestehen. Beide Effekte werden in der Regel nicht nur getrennt voneinander betrachtet, sondern auch in ihrer relativen Bedeutung zueinander quantifiziert (Schindler und Reimer 2010, Neugebauer und Schindler 2012, Neugebauer 2010, Watermann et al. 2014, Dumont et al. 2014, Watermann und Maaz 2006). 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 potentielle 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.). Sollte dieser Beitrag allerdings 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. Hinweise auf einen solchen Zusammenhang geben zum Beispiel Maaz (2006) und Lörz (2017) (siehe *Kapitel 2.1*), allerdings wurde dieser Zusammenhang bisher noch nie quantifiziert oder diskutiert. Diese Forschungslücke zu schließen ist Anspruch dieses Beitrags. Er soll zeigen, ob es zu einer theoretischen Überschneidung beider Herkunftseffekte kommt, wenn Boudons Ansatz (1974) um die theoretische Komponente der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit nach Eriksson und Jonsson (1996) erweitert wird (siehe *Abbildung 1*).

**Abbildung 1.** Forschungslücke: Beeinflussen schulische Noten die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit?

---



## 2 Theoretische Annahmen und Hypothesen

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

### 2.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon (1974) sowie 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 Mesoebene beeinflusst. Auf der Mikroebene ist dies vor allem der familiäre Hintergrund. Darunter lassen sich zum Beispiel die elterlichen Erwartungen über einen Studienabschluss oder die finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern verstehen (Stamm 2005, Maschetzke 2009). Auf der Mesoebene spielt aus der Lebensverlaufsperspektive die Wahl der vorangegangenen Schule (wie das allgemeinbildende oder fachspezifische Gymnasium) eine Rolle, da jede Schulform mit speziellen Lern- und Entwicklungsmilieus verbunden ist<sup>7</sup> (Baumert und Schümer 2001, Bos et al. 2009, Reimer 2013).

Aus rational-handlungstheoretischer Perspektive befinden sich Studienberechtigte nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung also in einem entsprechenden Entscheidungsprozess. Sie wägen Kosten und Erträge von potentiell 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 dazu den *Kapitel 2.2*).

---

<sup>7</sup> Denn bereits diese Entscheidung ist sozial selektiert und mit weitreichenden Konsequenzen für die nachschulischen Qualifizierungsmöglichkeiten verbunden (vgl. Lörz 2012, 307).

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 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 werden aber auch unterschiedliche potentielle Erträge (wie spätere Gehälter oder sozialer Status) mit ihnen erzielt. 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 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 dass potentielle 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. Die Annahme wird insofern vom bisherigen Forschungsstand gestützt, als dass dieser zeigt, dass die schulischen Leistungen der Kinder deren subjektive Erfolgserwartung beeinflussen (vgl. Lörz 2017, 320 sowie Maaz 2006, 52). 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 das obige Zitat lassen sich in bildungssoziologischen Studien nur vereinzelte Hinweise auf einen Zusammenhang finden, die allerdings bisher weder explizit aufgegriffen und untersucht, noch theoretisch diskutiert wurden. Problematisch ist an dieser Stelle, dass die üblichen Theorien, die in der Bildungssoziologie zur Untersuchung von primären und sekundären Herkunftseffekten verwendet werden (wie Boudon 1974, Bourdieu 1983 oder Erikson und Jonsson 1996), keinen theoretischen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit zulassen. Theorien, die sich mit den

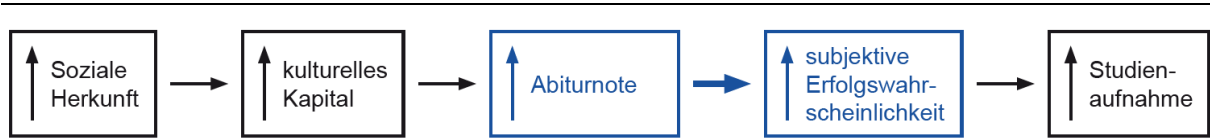
Determinanten von Selbstscheinschätzungsprozessen (wie der Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit) befassen, finden sich weniger in der Bildungssoziologie, als eher im Forschungsbereich der Sozialpsychologie. Theoretische Ansätze, wie die der sozial-kognitiven Lerntheorie, die Handlungsregulation, die kognitiven Verhaltenstheorie, die Motivationspsychologie oder die Selbstwerttheorie, arbeiten allerdings mit sehr komplexen Zusammenhängen zur Selbsteinschätzung. Das betrifft vor allem die Vielfältigkeit der theoretisch einzubeziehenden Parameter. Banduras Theorie zu *Selbstwirksamkeitserwartungen* (1997) ist im Bereich der sozial-kognitiven Lerntheorie zu verorten und lässt von den oben genannten Theorien noch am ehesten auf einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit schließen. Allerdings bezieht auch Bandura (1997) in seine theoretischen Überlegungen Elemente wie das selbstgesetzte Anspruchsniveau, die Kausalattribution<sup>8</sup>, das Anstrengungsniveau, den Anreizwert der selbstgesetzten (Unter-)Ziele oder das Selbstbewertungssystem mit ein. Je nachdem, wie die subjektive Bewertung der einzelnen Komponenten ausfällt, ändert sich auch die Erwartung der Studienberechtigten an eine zukünftige Aufgabe (wie die Bewältigung eines Studiums). Die Komponenten in Banduras Theorie sind mit den Theorien von Boudon (1974) sowie Erikson und Jonsson (1996) in dieser Arbeit nicht zusammenzubringen. Eine Beschränkung der Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (1997) würde im Hinblick auf den angestrebten Zusammenhang Wesentliches seines Ansatzes ausblenden. Das hätte zur Folge, dass ein theoretischer Rückschluss dieser Studie auf Boudon (1974) und Erikson und Jonsson (1996) und Bandura (1997) nicht mehr möglich wäre. Vor diesem theoretisch unzulänglichen Hintergrund wird die folgende Hypothese deshalb aus dem Forschungsstand nach Maaz 2006, Lörz 2017, Bornkessel und Kuhnen 2012 sowie Heine et al. 2010 (siehe obiges Zitat) hergeleitet. Ihre Studien sind die einzigen, die Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten geben. So interpretiert Maaz (2006) die schulischen Leistungen als Indikator der Kinder, 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 auch erfolgreich beenden können (vgl. Lörz 2017, 320). Bornkessel und Kuhnen (2012) schreiben, dass sich die soziale Herkunft und die Abiturdurchschnittsnote indirekt auf die fachbezogene Studienzuversicht auswirken (vgl. Bornkessel und Kuhnen 2012, 64 f.). Da die genannten Studien von einem direkten bzw. indirekten Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten ausgehen, wird folgende Hypothese angenommen:

---

<sup>8</sup> Das Problem der Kausalitätsattribution fasst den Umstand, dass Kinder, die zum Beispiel nicht studieren wollen, auch keine sehr guten Abiturnoten anstreben (weil sie diese zur Erreichung eines bestimmten Notenschnitts für zulassungsbeschränkte Studienfächer nicht benötigen).

**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.

**Abbildung 2.** Hypothese 1



Alle Hypothesen dieses Beitrags stellen Zusammenhänge zwischen Komponenten dar, welche theoriegeleitet sinnvoll miteinander in Verbindung stehen. Diese in ihren jeweiligen Abhängigkeiten zum Beispiel in einem Strukturgleichungsmodell zu untersuchen ist nicht Ziel dieser Arbeit. Allerdings trägt diese Darstellung der Elemente zu einem besseren Verständnis von den Mechanismen bei, die hinter einer Studienentscheidung liegen. Darüber hinaus wird der spätere empirische Modellaufbau der theoretischen Darstellungslogik folgen. Ein Zusammenhang soll über den Vergleich zweier Dekompositionsmodelle zwischen den blau hervorgehobenen Elementen nachgewiesen werden.



## 2.2 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 ihm theoretisch eine große Bedeutung zukommt, erscheint es sinnvoll, dieses auch hier etwas ausführlicher zu erläutern. Der Begriff des kulturellen Kapitals geht auf Bourdieus Untersuchung der sozialen Ungleichheit in den schulischen Leistungen von Kindern zurück (Bourdieu 1983). Er entwirft eine These, nach welcher die schulischen Leistungen der Kinder auf die Verteilung des kulturellen Kapitals in der Herkunftsfamilie zurückgehen<sup>9</sup>. Kulturelles Kapital wird in einem unbewussten Prozess in der Primärsozialisation von den Eltern über Einstellungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata an die Kinder weitergegeben und reproduziert sich in deren Veranlagungen, Tendenzen und Neigungen. Es liegt nach Bourdieu (1983) in drei Formen vor: dem inkorporierten, dem objektivierten und dem institutionalisierten Kapital. Die Ansammlung des *verinnerlichten (inkorporierten) kulturellen Kapitals* findet ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien statt, die über ein ausgeprägtes kulturelles Kapital verfügen. Am ehesten wird es als kognitive Kompetenz und ästhetischer Geschmack beschrieben (vgl. Jungbauer-Gans 2004, S. 377). Das *objektivierte kulturelle Kapital* liegt in Form von Büchern, Lexika oder Bildern vor und hängt eng mit dem verinnerlichten Kapital zusammen<sup>10</sup>. *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 der zum anderen auf dem Arbeitsmarkt zu höheren Gehältern führt. Diese Überlegung aufgreifend werden die Bildungszertifikate der Eltern in dieser Arbeit 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 verbleiben sie selbst im höheren Bildungssystem. Sie haben demnach bessere Informationen über die Hochschulbildung und sie 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.

---

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

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

Durch das kulturelle Kapital der Familie entwickeln Kinder nicht nur unterschiedliche kulturelle Kenntnisse, sondern prägen auch bestimmte Sprachstile, Lernstrategien und ein bestimmtes Lernverhalten aus (DiMaggio 1982, Rosigno et al. 1999). Darüber hinaus führt eine kulturelle 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 nicht-akademischen Elternhäusern (Jungbauer-Gans 2004). Allerdings spielt das kulturelle Kapital der Familie nicht nur eine Rolle in der Erzielung schulischer Leistungen, sondern auch in der Wahrnehmung der Erfolgsaussichten eines Studiums. Die kulturelle Vertrautheit im Elternhaus mit höherer Bildung findet sich auch 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 Fähigkeiten und Motivationen gestattet, die sie einem Studium positiv gegenüberstehen lassen. Während Kinder aus dem unteren Sozialgruppen oftmals kognitive Nachteile haben und ihren Bildungsverlauf mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen beginnen, können Kinder aus den oberen Sozialgruppen besser den Leistungsanforderungen im Studium 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.*

**Abbildung 3.** Hypothese 2



### 2.3 Breen und Goldthorpe (1997): Das Statuserhaltungsmotiv & 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 institutionell<sup>11</sup> vorgegebenen Bildungskarrieren folgen (Breen und Goldthorpe 1997). Ihre zentrale Annahme ist, dass Kinder in ihrer Bildungsentscheidung nicht nur durch in der Vergangenheit liegende soziale familiäre Prozesse beeinflusst werden. Nach Breen und Goldthorpe (1997) beziehen Kinder aktiv eigene Erwartungen über die jeweiligen zukünftigen Konsequenzen jeder Bildungsalternative in ihren Entscheidungsprozess ein. Grundsätzlich nehmen Breen und Goldthorpe (1997) 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 Breen und Goldthorpe (1997) im Motiv der Kinder, den eigenen familiären sozialen Status zu erhalten. Deshalb sind Kinder der oberen wie unteren Sozialgruppen darin bestrebt, Verluste in Einkommen und Prestige zu vermeiden. Der soziale Status der Eltern stellt dabei die Referenzkategorie dar, zu welchem der spätere (potentielle) Status der Kinder entweder eine Verbesserung oder eine Verschlechterung des elterlichen Status ist. 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 verhindern. Andererseits 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 unter anderem die sozial differierenden Bildungsentscheidungen. Für die Kinder der oberen Sozialgruppen bedeutet dies, dass der Ertrag eines Studiums (der später aus dem abgeschlossenen Bildungsweg resultiert) 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 über die Kosten, den Nutzen und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit einer Bildungsentscheidung wirken sich auf die Wahrscheinlichkeit aus, dass die Eltern einen bestimmten Bildungsweg für ihre Kinder anstreben (Becker 2000). Zusätzlich differiert je nach sozialer Herkunft auch die Art und Weise, wie die

---

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

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 sollten als Kinder aus den unteren Sozialgruppen.*

Abbildung 4. Hypothese 3



## 2.4 Meulemann (1999): Die Lebensverlaufsperspektive

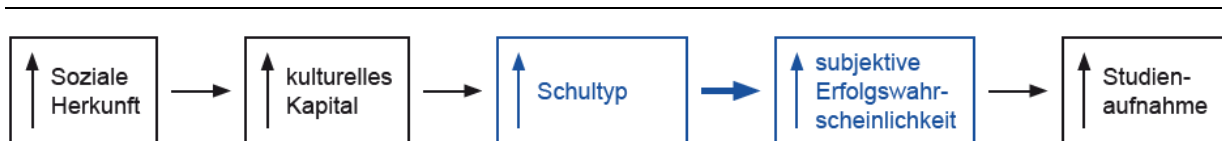
Zu unterschiedlichen Einschätzungen der Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums gelangen Kinder nicht nur aufgrund der Antizipation ihrer bisherigen schulischen Leistungen oder aus unterschiedlichen individuellen Erfahrungen im Elternhaus. Sie hängen wie bereits erwähnt auch mit institutionellen Unterschieden zwischen Bildungseinrichtungen auf der Mesoebene zusammen. Nach Meulemann (1999) erscheint es sinnvoll, bei der Untersuchung von sozialer Ungleichheit den gesamten Lebensverlauf eines Menschen zu betrachten. Er definiert diesen als die Summe der im Laufe des Lebens getroffener 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 Kinder auf ein Studium an einer Fachhochschule vor, während der Besuch eines allgemeinen Gymnasiums die Studienberechtigten auf das Studium an einer Universität vorbereitet. Aus der Lebensverlaufsperspektive spielt daher die Wahl der Schulformen (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 in ihrer sozialen Herkunft. So schreiben zum Beispiel 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 ist daher bereits sozial selektiert<sup>12</sup> 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 ebnen (Lörz 2012). Das bedeutet, dass lernmilieubedingte Bildungsbiografien insbesondere ein Resultat aus den je nach Schulform differierenden Zielsetzungen und den unterschiedlichen Konzepten zu 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, als Kinder aus den unteren Sozialgruppen, **sie besuchen eher allgemeinbildende Gymnasien und 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.

Abbildung 5. Hypothese 4

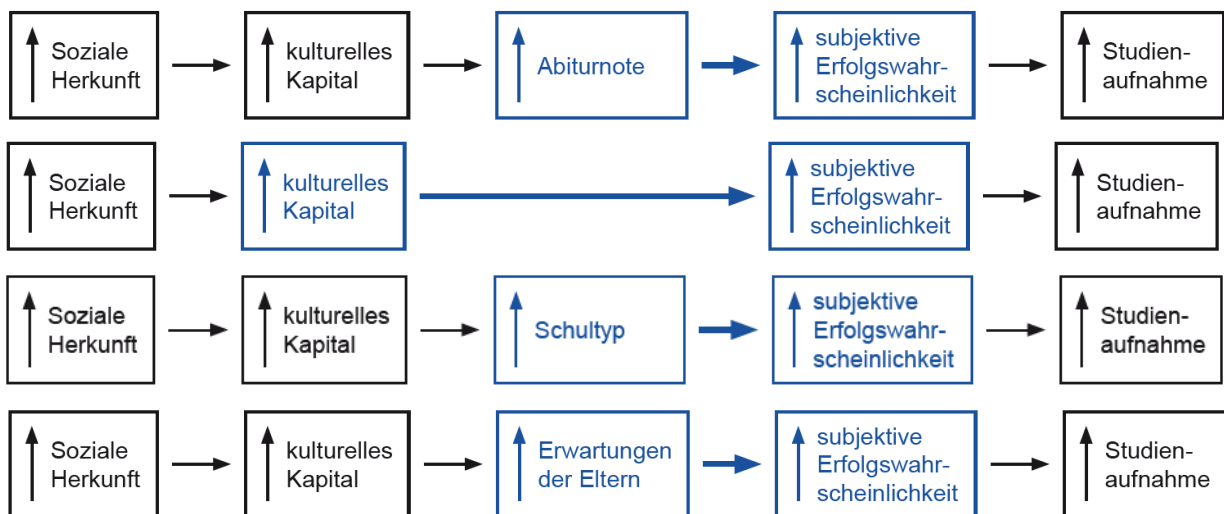


<sup>12</sup> Im Anschluss daran konnten Baumert und Köller (1998) sowie Baumert et al. (2000) in ihren Studien unterschiedliche schulformspezifische Entwicklungsmilieus identifizieren, die auf die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Gruppen zurückzuführen war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

## 2.5 Zusammenfassung der Hypothesen

Die vorangegangenen Abschnitte stellen vier Hypothesen vor, die Zusammenhänge über mögliche Erklärungsmechanismen liefern, die die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beim Übergang ins Studium beeinflussen<sup>13</sup>. Da mehrere Komponenten pro Hypothese involviert sind, schließt eine zusammenfassende Abbildung der Hypothesen dieses Kapitel zur besseren Verständlichkeit der Vorannahmen ab.

**Abbildung 6.** Zusammenfassende Darstellung der Hypothesen



<sup>13</sup> Die dargestellten Zusammenhänge bilden ein Mediationsmodell ab, da die Mediatoren (Abiturnote, kulturelles Kapital, Schultyp, Erwartungen der Eltern) in Beziehung zur sozialen Herkunft als auch zur Studienaufnahme stehen. Der direkte Effekt der sozialen Herkunft wird also durch die indirekten Effekte der Mediatoren auf die Studienaufnahme erklärt.

### 3 Daten, Methoden und Operationalisierung

Um den Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten im nächsten Kapitel zu berechnen, greift die vorliegende Studie auf quantitative Sekundärdaten zurück. Das Studienberechtigtenpanel 2010<sup>14</sup>, welches vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) erhoben wurde, befragt Schülerinnen und Schüler zu ihren nachschulischen Bildungsverläufen. Dadurch ist es in einem Querschnittsdesign möglich mit Daten zu schulischen Leistungen, den Einstellungen zum Studium, 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)<sup>15</sup>. Die Grundgesamtheit bilden Schülerinnen und Schüler, die in den Jahren 2009 bis 2014 eine Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben<sup>16</sup>. Die erfassten Variablen befinden sich dabei auf der Mikroebene<sup>17</sup>. Erklärende Variablen werden aus allen drei Wellen herangezogen, die abhängige Variable (Studienaufnahme ja oder nein) befindet sich in der 3. Welle.

#### 3.1 Auswertungsverfahren und der Vergleich zweier KHB-Dekompositionen

Um einen Eindruck über mögliche Zusammenhänge/Assoziationen zwischen den Variablen zu bekommen, wird im ersten Schritt eine bivariate Analyse durchgeführt. Bei nominalskalierten Variablen wird dazu ein Pearson Chi<sup>2</sup>-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. AMEs geben an, wie sich die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme im Durchschnitt verändert, wenn die unabhängigen Variablen um jeweils eine Einheit erhöht werden (Williams 2012)<sup>18</sup>.

---

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

15 Brutto- und Nettorücklaufquoten siehe *Tabelle 3* im Anhang

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

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

18 AME's behandelt jeden einzelnen Fall, als verbirgt sich hinter diesem eine Schülerin oder ein Schüler aus einem Elternhaus ohne Hochschulabschluss und danach, als wäre das Kind aus einem Elternhaus mit mindestens einem Hochschulabschluss. Alle anderen unabhängigen Variablen werden konstant gehalten. Für beide Zustände des Elternhauses werden die Wahrscheinlichkeiten 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 je-

Im dritten und letzten Schritt wird die von Karlson, Holm und Breen (2011) entwickelte Dekompositionsmethode<sup>19</sup> (KHB-Dekomposition) genutzt. Es werden zwei KHB-Dekompositionsmodelle gerechnet, da diese Auskunft über die jeweiligen Erklärungsbeiträge der Variablen am Herkunftseffekt geben. Durch die Anwendung der KHB-Methode ist es möglich zu bestimmen, inwieweit die Mediatoren den Einfluss der sozialen Herkunft auf die *Wahrscheinlichkeit der Studienaufnahme (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 vermittelt werden. Dazu wird zunächst in einem reduzierten Modell der Steigungskoeffizient der Herkunftsvariable ( $\beta$ ) auf die abhängige Variable geschätzt (*total effect*).

$$(1) \quad Y_{\text{Studienaufnahme}} = \alpha + \beta_1 a X_{\text{soziale Herkunft}} + \varepsilon$$

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

$$(2) \quad Y_{\text{Studienaufnahme}} = \alpha + \beta_1 b X_{\text{soziale Herkunft}} + \beta_2 Z_{\text{Bücherbesitz}} + \beta_3 Z_{\text{Erwartungen der Eltern (...)}} + \varepsilon$$

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

$$(3) \quad \beta_1 a X_{\text{soziale Herkunft}} - \beta_2 Z_{\text{Bücherbesitz}} - \beta_3 Z_{\text{Erwartungen der Eltern (...)}} = \beta_1 b X_{\text{soziale Herkunft}}$$

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 theoretisch nach Bourdieu (1983) zur Dauer des Verbleibs der Eltern im höheren Bildungssystem operationalisiert wird, verwendet der Beitrag in den folgenden Kapiteln die Begriffe ‚Kinder aus den oberen Sozialgruppen‘ und ‚Kinder aus akademischen Elternhäusern‘ sowie ‚Kinder aus Elternhäusern mit Hochschulbildung‘ synonym zueinander; die gleiche Logik betrifft die Referenzgruppe ‚Kinder aus den unteren Sozialgruppen‘.

---

den Studienberechtigten im Datensatz sowie für jede unabhängige Variable wiederholt. Anschließend wird das Mittel aller errechneten Marginal Effects für die jeweiligen unabhängigen Variablen jeweils für die beiden Herkunftspopulationen berechnet (vgl. Williams 2012, 325f.). Außerdem können die Koeffizienten der einzelnen logistischen Regressionsmodelle nicht gut mit einander verglichen werden, was durch die Angabe von AME's behoben wird (Kohler et al. 2011, 421 und Winship & Mare 1984, 521).

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



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 ( $D_{(total)}$  in %). In der vorliegenden Arbeit werden jetzt erstmals zwei Dekompositionen berechnet und miteinander verglichen. Der Vergleich beider KHB-Dekompositionsmodelle stellt dabei den methodischen Fortschritt dieses Beitrags dar. Denn nur durch den Vergleich 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 hinzugenommen 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 die Wirkungszusammenhänge auch zwischen den einzelnen erklärenden Variablen sichtbar.

### 3.2 Operationalisierung und univariate Beschreibung der Variablen

In *Kapitel 2* wurden die theoretischen Vorannahmen erläutert und aus ihnen die jeweiligen Hypothesen abgeleitet. Im folgenden Abschnitt wird die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte vorgestellt und zudem die univariate Beschreibung zentraler Variablen vorgenommen. Detaillierte Übersichten zu Operationalisierung, Transformation sowie univariater Deskription der Variablen zeigen die *Tabelle 5* und die *Tabelle 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<sup>20</sup>. In diesen Rahmen fallen nicht die weiterführende Bildungswege an Verwaltungsfachhochschulen, Berufsakademien und Bundeswehr-Akademien, diese wurden dem Bereich der beruflichen Bildung zugeordnet und zählen nicht zur 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 (den Bildungszertifikaten und Titeln 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<sup>21</sup>. In der ersten Herkunftsgruppe finden sich Eltern, von denen keiner von beiden 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 objektiviertes kulturelles Kapital wurde der **Bücherbesitz der Eltern** in drei Ausprägungen gewählt. Dazu wurden die sieben erfragten Ausprägungen aus dem Studienberechtigtenpanel 2010 zu drei Kategorien zusammengefasst<sup>22</sup>. Die Verteilung der Variable zeigt, dass rund 25 % der Studienberechtigten in einem Haushalt mit einem Bücherbesitz von bis zu 100 Büchern leben. In

---

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

21 Im Vorfeld wurden verschiedene Operationalisierungen der sozialen Herkunft nach dem Verbleib der Eltern im Bildungssystem vorgenommen und auf Effekte und Signifikanz überprüft. Es hat sich gezeigt, 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 in der Erfassung der beruflichen Abschlüsse auf eine Kategorisierung nach ISCED 1997 (welche neben den hochschulischen Abschlüssen auch berufliche Abschlüsse aus zB Meisterprüfungen mit einbezieht) sowie eine differenziertere Kategorisierung zum Verbleib der Eltern im Bildungssystem wie unter anderem: beide Eltern ohne Hochschulzugangsberechtigung, mind. ein Elternteil mit Hochschulzugangsberechtigung, mind. ein Elternteil mit Hochschulabschluss, mind. ein Elternteil mit Promotion. Aus genannten Gründen ergibt sich die obige Kategorisierung.

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

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 wird 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 bis oft in die Bibliothek, während 66 % nie/selten die Bibliothek besuchen. Die Einschätzung der Studienberechtigten, **ob ihre Eltern einen Studienabschluss von ihnen erwarten** wird als Indikator für das Stuserhaltmotiv von Breen und Goldthorpe (1997) verstanden. Es bleibt als metrische Variable bestehen und liegt im Mittel auf einer Skala von 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 Kollegien wird als allgemeinbildend und studienvorbereitend verstanden. Dagegen werden Fachgymnasien, Fachoberschulen, Berufsschulen sowie Berufsoberschulen den beruflichen Gymnasien zugeordnet. Eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erzielen 70 % der Befragten, während 30 % von ihnen die Fachhochschulreife erreichen. Die **Abiturnote** wurde als primärer Herkunftseffekt nach Boudon (1974) erfasst. Aufgrund des föderalen Bildungssystems in Deutschland wurde sie nach Bundesländern standardisiert<sup>23</sup> 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<sup>24</sup>. 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.

---

23 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.

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

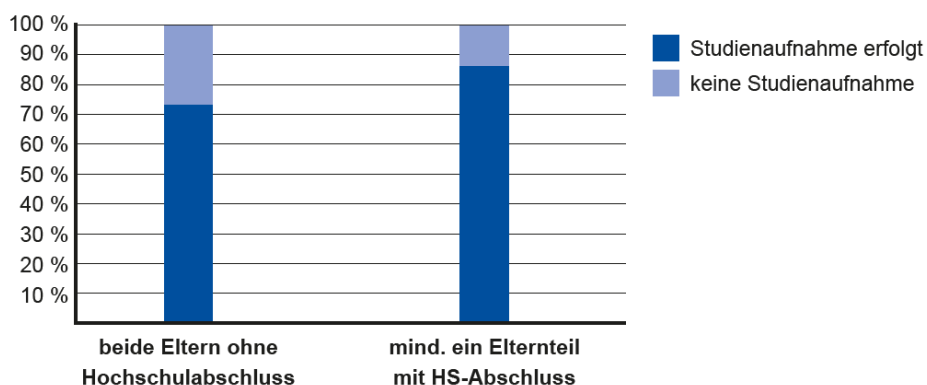
## 4. Empirische Ergebnisse

### 4.1 Bivariate Ergebnisse

Dieses Kapitel stellt die bivariaten Ergebnisse in zwei Teilen 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 vorgestellt. Die Ergebnisse sind unter Angabe der Spaltenprozente beziehungsweise 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 7* zeigt sich konform zum aktuellen Forschungsstand: Studienberechtigte aus den unteren Sozialgruppen nehmen seltener ein Studium auf als Kinder aus den oberen Sozialgruppen (73 % vs. 86 %).

**Abbildung 7.** 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 Eltern im Bildungssystem		p	Zusammenhang mit der Studienaufnahme <sup>25</sup>		p
	beide Eltern ohne HS-Abschl. <sup>26</sup>	mind. einer mit HS-Abschl.		Keine Studienaufnahme	Studienaufnahme	
<b>Studienaufnahme</b>						
- nein	27,25	13,89	***			***
- ja	72,75	86,11				
<b>Bücherbesitz</b>						
- 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	
<b>Politische &amp; soziale Fragen diskutieren</b>						
- nie/selten	46,66	38,55	***	51,87	36,39	***
- gelegentl./regelm.	53,34	61,45		48,13	63,61	
<b>In d. Bibliothek gehen</b>						
- nie/selten	73,36	70,67	***	70,72	65,36	***
- gelegentl./regelm.	26,64	29,33		29,28	34,64	
<b>Erwartungen d. Eltern zur Studienaufnahme</b>						
- metrisch: Skala 0-4	2,63	3,05	***	2,31	2,98	***
<b>Besucher Schultyp</b>						
- berufl. Gymnasium	54,59	36,01	***	45,55	25,52	***
- allgemeinbildendes Gymnasium	45,41	63,99		54,45	74,48	
<b>Abiturabschlussnote<sup>27</sup></b>						
	-0,03	0,25	***	-0,39	0,24	***
<b>Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit</b>						
- 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 Chi<sup>2</sup>-Test durchgeführt, bei metrischen ein t-Test.

\* p <.05 (signifikant), \*\* p <.01 (hoch signifikant), \*\*\* p <.001 (höchst signifikant).

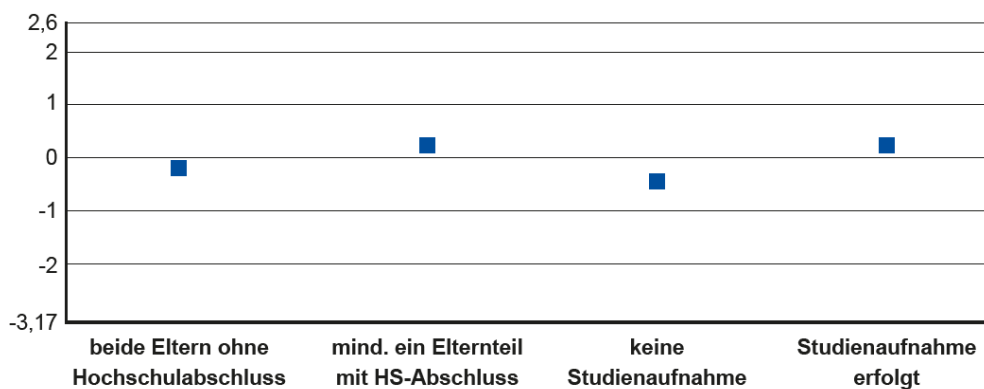
<sup>25</sup> bis viereinhalb Jahre nach Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung

<sup>26</sup> HS-Abschluss = Hochschulabschluss

<sup>27</sup> z-standardisiert nach Bundesland und umgedreht, sodass bessere Noten höheren Werten entsprechen

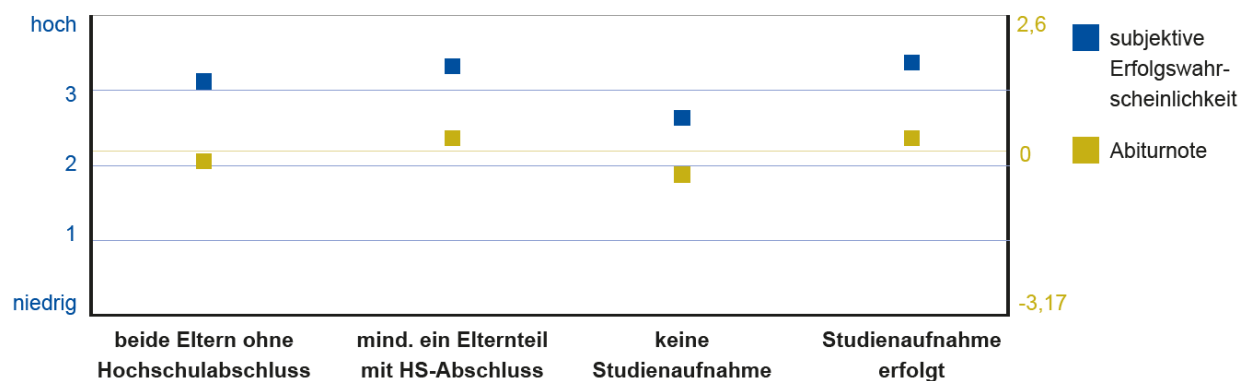
Die Mittelwerte zur **Abiturnote** in *Abbildung 8* zeigen, dass sich die Noten theoriekonform nach Bourdieu (1983) zwischen den Herkunftsgruppen unterscheiden. Sind beide Eltern ohne Hochschulabschluss, erzielen die Kinder im Mittel eine Abiturabschlussnote von -0,03. Hat mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert, schließen ihre Kinder das Abitur im Mittel bereits 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.

**Abbildung 8.** Bivariate Zusammenhänge mit der **Abiturnote**



Um erste Hinweise über den Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu erhalten, werden die Befunde zur Abiturnote in *Abbildung 9* um die Mittelwerte der **subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit** ergänzt. Erneut zeigen sich die bivariaten Ergebnisse theoriekonform. Allerdings sind hier die Unterschiede zwischen den Sozialgruppen nicht sehr gravierend. Schülerinnen und Schüler aus der unteren Sozialgruppe liegen in der Einschätzung eines Studienerfolgs auf einer Skala von 0 bis 4 im Mittel bei einer 3,12. Kinder aus der oberen Sozialgruppe 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, stehen dem Studienerfolg im Mittel mit einer 3,37 deutlich positiver gegenüber.

**Abbildung 9.** Bivariate Zusammenhänge mit der **subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit** in Referenz zur **Abiturnote**

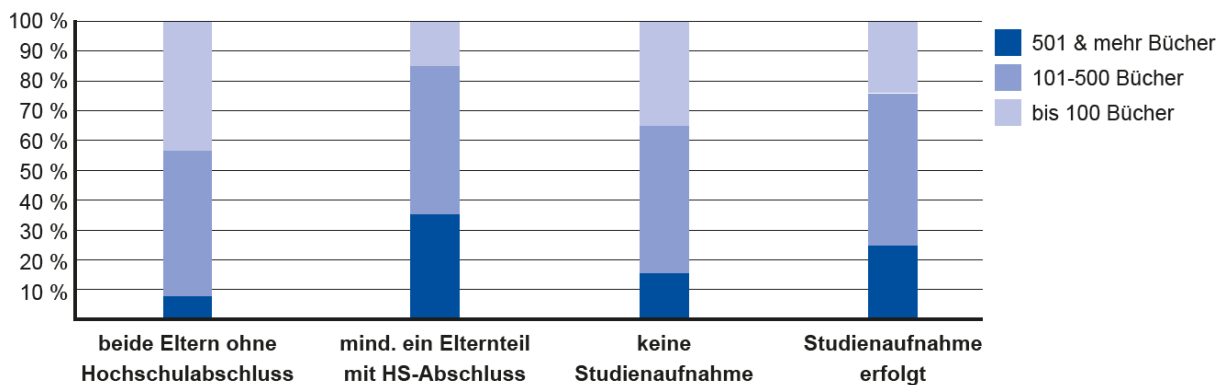


Die Interpretation der *Abbildung 9* gibt erste Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang zwischen primären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) und den sekundären Herkunftseffekten nach Erikson und Jonsson (1996). Denn sie lässt sowohl in Bezug auf die soziale Herkunft als auch auf die Studienaufnahme die Annahme zu, dass mit besseren Abiturnoten auch die Einschätzung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit steigt und umgekehrt. Ob ein Zusammenhang tatsächlich besteht, wird durch den Vergleich der beiden KHB-Dekompositionsmodele im *Kapitel 4.2* 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 **Abbildung 10** zum **kulturellen Kapital** zeigt 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 36 % der oberen Sozialgruppe mehr als 501 Bücher besitzen. Der 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<sup>28</sup>.

**Abbildung 10.** Bivariate Zusammenhänge mit dem **Bücherbesitz im Elternhaus**

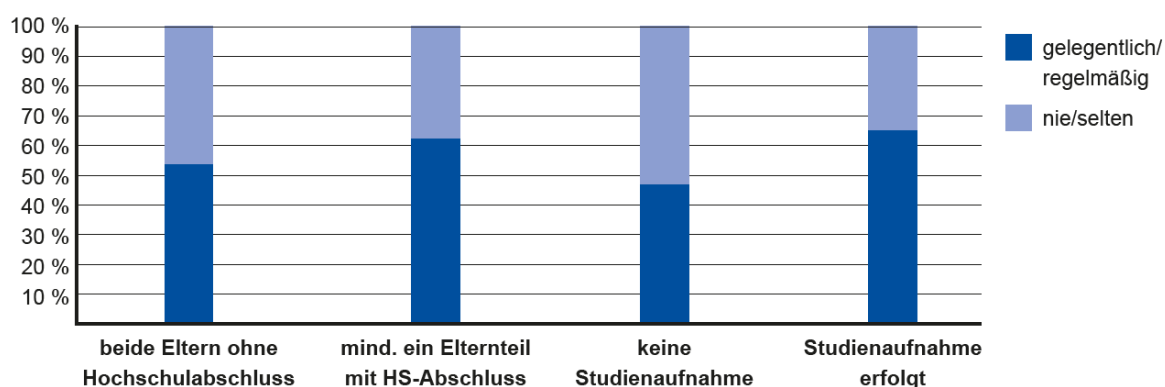


28 In der mittleren Kategorie 101-500 Bücher liegen weder zwischen den Herkunftsgruppen noch zwischen Studienaufnahme (beziehungsweise nicht Aufnahme) zu diskutierenden Unterschiede vor.



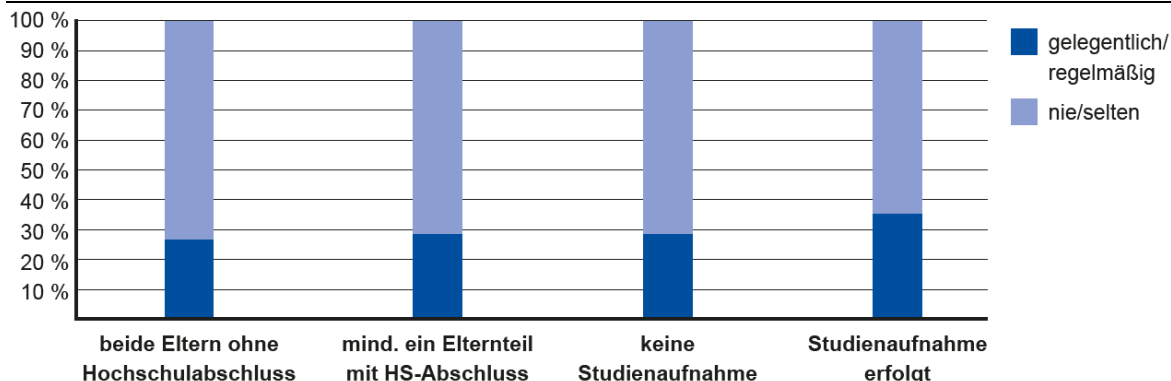
Theoretisch wurde ebenfalls erwartet, dass sich herkunftsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit, mit der politische und soziale Fragen in der Freizeit diskutiert werden, zeigen. Die Ergebnisse sind insofern theoriekonform, als dass 53 % der Studienberechtigten aus Elternhäusern ohne Hochschulbildung 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), siehe *Abbildung 11*.

**Abbildung 11.** Bivariate Zusammenhänge mit der Häufigkeit ‚politische & soziale Fragen diskutieren‘



Entgegen der theoretischen Erwartung zeigt die *Abbildung 12* kaum einen Herkunftsunterschied in Bezug auf die Häufigkeit mit welcher Kinder in die Bibliothek gehen<sup>29</sup>. 27 % der Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern besuchen eine solche gelegentlich/ regelmäßig (vs. 29 % aus akademischen Elternhäusern). 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.

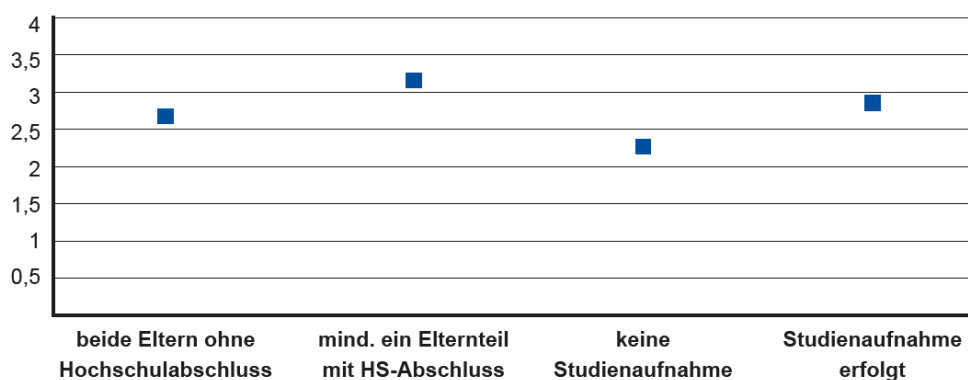
**Abbildung 12.** Bivariate Zusammenhänge mit der Häufigkeit ‚in die Bibliothek gehen‘



<sup>29</sup> 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.

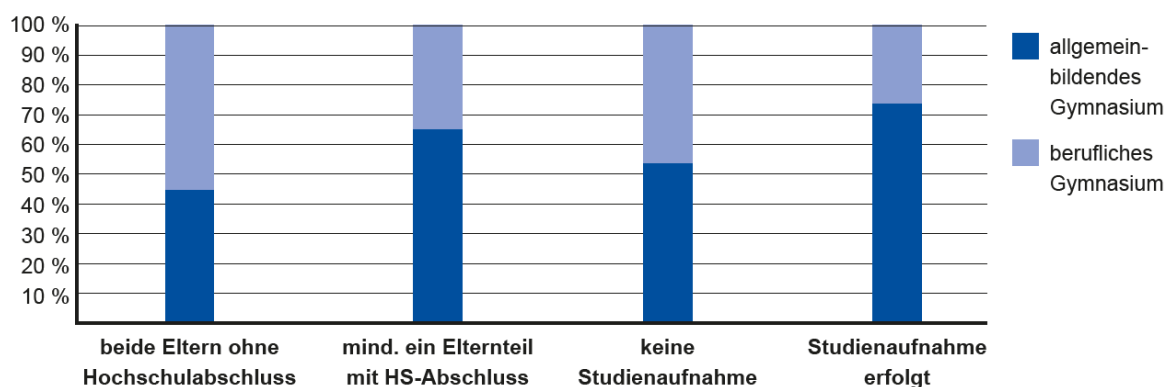
Die sozialen Unterschiede in Bezug auf die Erwartungen der Eltern sind erneut theoriekonform. Schülerinnen und Schüler aus der unteren Sozialgruppe geben im Mittel an, dass ihre Eltern eine Studienaufnahme zu einer 2,63 von ihnen erwarten (vs. 3,05 aus der oberen Herkunftsgruppe). Noch deutlichere Unterschiede zeigt *Abbildung 13* 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.

**Abbildung 13.** Bivariate Zusammenhänge mit den **Erwartungen der Eltern**



Wie aus bildungsbiografischer Perspektive erwartet, ist der besuchte **Schultyp** sozial selektiert und steht in Zusammenhang mit der Studienaufnahme (siehe *Abbildung 14*). 45 % der Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern erhielten ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem allgemeinbildenden Gymnasium, während 64 % der Kinder aus akademischen Elternhäusern allgemeinbildende Gymnasien besuchen. Noch größer sind die Unterschiede in Bezug auf die Studienaufnahme. 54 % der Studienberechtigten, die sich gegen ein Studium entschieden haben, besuchten ein allgemeinbildendes Gymnasium (vs. 74 % der Studienberechtigten, die ein Studium aufgenommen haben).

**Abbildung 14.** Bivariate Zusammenhänge mit **besuchtem Schultyp**



## 4.2 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 anhand des Dekompositionsvergleichs beantwortet werden, wird zunächst der Modellaufbau kurz erklärt. Danach werden die Ergebnisse der Regressionen vorgestellt<sup>30</sup>.

Die multivariaten Ergebnisse basieren grundsätzlich auf sechs logistischen Regressionsmodellen. Wie im Methodenteil bereits erläutert, wurde nach der fünften Regression (M5) sowie nach der sechsten Regression (M6) zusätzlich jeweils eine KHB-Dekomposition gerechnet ( $D_{(set)1}$  und  $D_{(set)2}$ ). Hierbei 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 Kontrollvariablen 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 nicht-akademischen 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). Der 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 101-500 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 ( $\beta_{AME} = 0,05$  in M2). Der Effekt ist hoch signifikant.

---

30 Allerdings wird nicht auf das Pseudo  $R^2$  eingegangen, da es in dieser Studie nicht darum geht durch die gewählten Variablen einen möglichst hohen Erklärungsanteil des Herkunftseffekts zu erreichen.

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

	M1	M2	M3	M4	M5	D <sub>(set)</sub> 1 in %	M6	D <sub>(set)</sub> 2 in %
<b>Soziale Herkunft</b> <i>mind. einer mit HS-Abschl.</i> <i>(Ref.: beide keinen HS-Abschl.)</i>	,10***	,08***	,05***	,04*	,04*		0,4*	
<b>Kulturelles Kapital</b>						<b>10,05</b>		<b>5,75</b>
<b>Bücherbesitz</b> ( <i>Ref.: 0-100</i> )								
- 101-500		,05**	,03	,03	,02	0,24	,02	0,22
- 501 und mehr		,06*	,03	,03	,02	4,21	,01	1,35
<b>Gesellschaftliche Fragen diskutieren</b> <i>gelegentlich/regelmäßig (Ref. nie/selten)</i>		,09***	,09***	,08***	,06***	4,54	,04**	3,41
<b>In die Bibliothek gehen</b> <i>gelegentlich/regelmäßig (Ref. nie/selten)</i>		,05**	,04*	,03*	,03*	1,06	,02	0,77
<b>Erwartungen der Eltern</b> <i>sehr wichtig (Ref.: unwichtig)</i>			,07***	,06***	,06***	<b>21,37</b>	,04***	<b>16,54</b>
<b>Schultyp</b> allgemeinbildendes Abitur <i>(Ref.: berufliches Abitur)</i>				,09***	,08***	<b>14,24</b>	,07***	<b>11,46</b>
<b>Abiturnote:</b> gedreht, nach Bundesländer standardisiert					,08***	<b>16,22</b>	,06***	<b>12,26</b>
<b>Erfolgserwartung</b> sehr hoch <i>(Ref.: sehr gering)</i>							,09***	<b>16,18</b>
<b>Kontrollvariablen</b>								
<b>Geschlecht</b> weiblich <i>(Ref.: männlich)</i>	-,06***	-,05***	-,04**	-,05**	-,06***		-,05***	
<b>Alter</b>	-,02***	-,02***	-,01**	-,01	-,01*		-,01**	
<b>Migration</b> andere ( <i>Ref.: deutsch</i> )	,07	,08	,04	,04	,05		,05	
<b>Ertrag, hohes Gehalt ist mir:</b> <i>wichtig (Ref.: unwichtig)</i>	,02*	,03**	,01	,01	,01		,01	
<b>Einfluss der Kosten auf Studien-</b> <b>entscheidung</b> <i>großen Einfluss (Ref.: keinen Einfluss)</i>	-,03***	-,03***	-,02***	-,02***	-,02***		-,02**	
<b>D(total) in %</b>						<b>61,88</b>		<b>62,19</b>
n	4.402							
<b>Pseudo R<sup>2</sup></b>	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 3 Prozentpunkte ( $\beta_{AME} = 0,08$  in M2 zu  $\beta_{AME} = 0,05$  in M3)<sup>31</sup>. Wenn den Eltern der Studienabschluss ihres Kindes sehr wichtig ist, dann nehmen ihre Kinder um 7 Prozentpunkte häufiger ein Studium auf, als wenn dies ihren Eltern unwichtig ist ( $\beta_{AME} = 0,07$  in M3). Der 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 zum 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 9 Prozentpunkte ( $\beta_{AME} = 0,09$  in M4). **Modell 5 (M5)** zeigt, dass mit jeder Einheit, die die Abiturnote steigt, Kinder um 8 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 die soziale 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, den Erwartungen der Eltern, des Schultyps und der Abiturnote etwas mehr als die Hälfte des Herkunftseffekts erklären. Dabei gehen auf das **kulturelle Kapital** insgesamt rund 10 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

---

31 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.

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 ( $D_{(set)2}$ )** 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  $D_{(set)1}$ ). Der Bücherbesitz verliert rund drei Prozentpunkte an Erklärungsbeitrag (1,57 % in  $D_{(set)2}$  vs. 4,45 % in  $D_{(set)1}$ ). Die Häufigkeit, mit der politische und soziale Fragen diskutiert werden, geht um einen Prozentpunkt zurück (4,54 % in  $D_{(set)1}$  auf 3,41 % in  $D_{(set)2}$ ). Die Häufigkeit in die Bibliothek zu gehen, verliert (wie bereits nach den bivariaten Ergebnissen zu erwarten war) allerdings kaum an Erklärungskraft (0,77 % in  $D_{(set)2}$  vs. 1,06 % in  $D_{(set)1}$ ). Aus der Effektzerlegung geht weiter hervor, dass sich der Erklärungsbeitrag der **Erwartungen der Eltern** um circa ein Viertel verringert (16,54 % in  $D_{(set)2}$  vs. 21,37 % in  $D_{(set)1}$ ). Der **besuchte Schultyp** verliert unter Berücksichtigung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit „nur“ rund 20 % seines Erklärungsbeitrags am Herkunftseffekt (11,46 % in  $D_{(set)2}$  vs. 14,24 % in  $D_{(set)1}$ ). Schließlich gerät zentral für diesen Beitrag 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  $D_{(set)2}$  vs. 16,22 % in  $D_{(set)1}$ ). Abschließend für  $D_{(set)2}$  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  **$D_{(total)}$  in %**) betrachtet. Was die Veränderung der Erklärungsbeiträge der Variablen über die beiden Dekompositionsmodelle bereits andeuteten, 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.

### 4.3 Zusammenfassung und Rückbindung an die Hypothesen

Die multivariaten Ergebnisse sind insgesamt theoriekonform beziehungsweise 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 wurde deshalb als die **erste Forschungsfrage für diese Arbeit die Frage gewählt**, ob es einen Zusammenhang zwischen der Abiturnote und der subjektiven Einschätzung eines Studienerfolgs geben könnte. In **Hypothese 1 (H1)**<sup>32</sup> wurde die Annahme formuliert, dass sich Kinder aufgrund guter Abiturabschlussnoten ein Studium eher zutrauen sollten, als wenn sie schlechtere Noten aufweisen. Sowohl die bivariaten Ergebnisse (siehe *Abbildung 9*) als auch die multivariaten Ergebnisse zeigen, dass Kinder nicht nur bessere Noten schreiben, wenn sie aus den oberen Sozialgruppen stammen, sondern sich zudem 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: Kinder aus den oberen Sozialgruppen schätzen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums besser ein als Kinder der unteren Sozialgruppen, 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)**<sup>33</sup> angenommen, dass sich Kinder aus den oberen Sozialgruppen ein Hochschulstudium aufgrund ihrer besseren kulturellen Passung zum Hochschulsystem auch eher zutrauen. Die bivariaten und multivariaten Ergebnisse bestätigen dies theoriekonform: Familien von Kindern aus den oberen Sozialgruppen besitzen mehr kulturelles Kapital in Form von Büchern als Familien aus den unteren Sozialgruppen. Außerdem unterscheiden sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer kulturellen Praktiken. Kinder aus akademischen Elternhäusern diskutieren häufiger über gesellschaftliche Themen als Kinder aus nicht-akademischen Familien. Allerdings gehen sie kaum häufiger in die Bibliothek als Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern. Der Vergleich der beiden KHB-Dekompositionsmodelle

---

32 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.

33 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.

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 zur subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit.

Die **dritten Hypothese (H3)**<sup>34</sup> enthält die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler die Studienentscheidung nicht unabhängig von den Erwartungen der Eltern treffen. Die Erwartungen der Eltern aus den oberen Sozialgruppen sollten sich dabei durch die positive Bestärkung der Kinder auf deren subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit auswirken. Bereits die bivariaten Ergebnisse zeigen, dass die Erwartungen der Eltern an die Kinder 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.** Kinder aus den oberen Sozialgruppen schätzen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums positiver ein, weil ihre Eltern die Studienaufnahme von ihnen erwarten.

Zuletzt wurde in der **vierten Hypothese (H4)**<sup>35</sup> 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. Kinder aus akademischen Elternhäusern besuchen deutlich häufiger allgemeinbildende Gymnasien als Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern. 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.**

---

34 H3: Kinder aus den oberen Sozialgruppen mehr kulturelles Kapital sammeln 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 sollten als Kinder aus den unteren Sozialgruppen.

35 H4: Kinder aus den oberen Sozialgruppen sammeln mehr kulturelles Kapital, als Kinder aus den unteren Sozialgruppen, sie besuchen eher allgemeinbildende Gymnasien und 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.



## 5. 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 Herkunftsunterschiede in Bildungsentscheidungen (sekundärer Herkunftseffekt) auf die Kosten- und Ertragsüberlegungen zurück, die zwischen den sozialen Gruppen differieren. Nach Erikson und Jonsson (1996) sind Bildungsentscheidungen allerdings nicht „nur“ das Resultat aus der Abwägung von Kosten und Erträgen. Ihnen zufolge wird zusätzlich eine subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in den Entscheidungsprozess einbezogen. Die vorliegende Arbeit quantifizierte und diskutierte erstmals, ob es zu einer Überschneidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten gekommen ist, sofern Boudons Ansatz (1974) mit dem rational-theoretischen Handlungsmodell von Erikson und Jonsson (1996) verbunden wird. In der Analyse der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium standen zwei Aspekte im Mittelpunkt: Zum einen wurde aus theoretischem Blickwinkel die Frage beantwortet, ob zwischen der Abiturnote (primärer Herkunftseffekt) und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit (sekundärer Herkunftseffekt) ein Zusammenhang vorliegt. Aus methodischer Perspektive wurden darüber hinaus erstmals zwei KHB-Dekompositionsmodelle miteinander verglichen. Dadurch kann die vorliegende Arbeit zeigen, welche Mechanismen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beim Übergang ins Studium (neben der Abiturnote) beeinflussen. Theoretische Bezugspunkte waren dazu neben der rational-handlungstheoretischer Perspektive nach Boudon (1974) und Erikson und Jonsson (1996), das kulturelle Kapital nach Bourdieu (1983), das Stuserhaltmotiv nach Breen und Goldthorpe (1997) sowie die Lebensverlaufperspektive nach Meulemann (1999). Die Datengrundlage bildete das Studienberechtigtenpanel 2010, welches vom DZHW erhoben wurde.

**Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse** durch den Vergleich zweier KHB-Dekompositionsmodelle zur **ersten Fragestellung**, dass ein Zusammenhang zwischen der **Abiturnote** und der **subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit** besteht. Der Erklärungsbeitrag der Abiturnote geht um ein Viertel zurück, wenn die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in das Gesamtmodell aufgenommen wird. Das bedeutet, dass Kinder in der Einschätzung ihrer subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit ihre schulischen Leistungen als Indikator sehen, ob sie ein Studium erfolgreich beenden können oder nicht. Der vorliegende Beitrag analysiert und diskutiert erstmals, dass es in der Erweiterung Boudons Ansatz durch die Hinzunahme der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit zu den sekundären Herkunftseffekten zu einer Überlagerung der beiden Herkunftseffekte kommt. Daraus resultiert ein analytisches Bias, sofern Studien die beiden Herkunftseffekte weiterhin getrennt voneinander betrachten. Da die Abi-

turnote die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflusst, würden Studien in der Analyse der sozialen Unterschiede den primären Herkunftseffekt gering, aber dennoch systematisch unterschätzen. Sollten zukünftige Forschungen weiterhin der hypothetischen Frage nachgehen, welche Auswirkungen das jeweilige Ausschalten von primären und sekundären Herkunftseffekten auf die Übergangsraten von Kindern hat, sollten sie die Überlagerung der beiden Herkunftseffekte berücksichtigen.

In Bezug auf die **zweite Fragestellung** kann die vorliegende Arbeit durch den Vergleich der beiden KHB-Dekompositionsmodelle zeigen, dass maßgeblich das **kulturelle Kapital** der Familie die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der Studienberechtigten bestimmt. Die Häufigkeit mit welcher Kinder über politische und gesellschaftliche Fragen diskutieren, stellt neben dem Bücherbesitz des Elternhauses die ausschlaggebende Kategorie dar. Die Häufigkeit mit welcher Kinder die Bibliothek besuchen, ist heute kaum noch ein ausschlaggebender Indikator zur Messung von kulturellen Unterschieden zwischen den Sozialgruppen. Im Zeitalter der fortschreitenden Digitalisierung stellt das Internet die maßgebliche Infrastruktur für die Recherche und die Nutzung von Informationen und Wissen dar. Als alternative Indikatoren zur Erfassung von kulturellen Praktiken, die zwischen den Herkunftsgruppen unterscheiden, könnte die Art der Nutzung des Internets betrachtet werden. Als alternatives Medium zum Buch könnte auch der Gebrauch von eBooks, Smartphones und Tablets untersucht werden, um Herkunftsunterschiede zu erfassen.

Neben dem kulturellen Kapital und der Note beeinflussen die **Erwartungen der Eltern** die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der Studienberechtigten. Studienberechtigte beziehen in ihre Überlegungen zu einem erfolgreichen Studienabschluss auch die Erwartungen der Eltern mit ein. Welche **Art des Gymnasiums** von den Schülerinnen und Schülern besucht wurde, hat ebenfalls, wenn auch den geringsten, Einfluss auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit. Allerdings zeigt der Vergleich der Erklärungsbeiträge der beiden KHB-Dekompositionen insgesamt ( $D_{(total)}$ ), dass der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit kaum ein eigener Erklärungsbeitrag am Herkunftseffekt zukommt (knapp 0,5 %). Dieser Beitrag ist daher nur über den KHB-Dekompositionsvergleich in der Lage zu zeigen, dass die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beinahe ausschließlich das Ergebnis aus den herangezogenen Erklärungsmechanismen ist. Sie selbst trägt kaum zur Erklärung der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium bei. Damit können alle Theorien, die zur Erklärung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit herangezogen wurden, wichtige Erklärungsbeiträge leisten.

**Die Limitation der Studie** liegt erstens in einer rein quantitativen Analyse. Die Ergebnisse sind in ihrer Erklärung der Mechanismen und Ursachen zur sozialen Ungleichheit in Bezug auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit beschränkt. Denn um zu erklären *wie* sich die Erwartungen der Eltern auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit auswirken, müssten qualitative Beobachtungen oder Befragungen durchgeführt werden. Dasselbe betrifft auch das kulturelle Kapital sowie die kulturelle Praktik des Elternhauses. So können quantitative Studien wie die vorliegende „nur“ erklären, dass das kulturelle Kapital die ausschlaggebende Ursache der sozialen Ungleichheit ist. Sie können dabei nicht untersuchen, *wie* dieses in der Familie durch Eltern weitergegeben und von Kindern erworben wird. Da das kulturelle Kapital nach Bourdieu (1983) auf die Primärsozialisation in der Herkunftsfamilie zurückzuführen ist, macht es bildungspolitische Interventionen schwierig. Jedoch könnten qualitative Studien in einem Mixed-Methods-Design 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 Fragestellung nachgehen, wie sich kulturelle Praktiken zwischen den Herkunftsgruppen unterscheiden. Insbesondere teilnehmende Beobachtungen könnten hilfreiche Informationen liefern, wie sich sprachliche Fähigkeiten und Interessensgebiete bei Kindern entwickeln. Die Identifikation von ausschlaggebenden Mechanismen zum kulturellen Kapital könnten wiederum in quantitative Befragungen einfließen, um weitere repräsentative Unterschiede zwischen den Sozialgruppen aufzudecken und gegebenenfalls politische Interventionen, die dem Schulbeginn vorgelagert sind, zu entwickeln. Außerdem wären tiefere Kenntnisse über die Prozesse der Primärsozialisation wünschenswert, damit zumindest bildungspolitische Maßnahmen, die dem Schulbeginn nachgelagert werden, auf diesen Ergebnissen aufbauend maximal ausgenutzt werden können.

In dieser Studie wurde ausschließlich das kulturelle Kapital betrachtet und das soziale Kapital nach Bourdieu (1983) wurde nicht in die theoretischen Überlegungen mit einbezogen. Dies hat zur Folge, dass diese Studie die Beeinflussung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit nicht nur durch die Eltern sehr eindimensional erfasst hat, sondern das Konzept der Weitergabe von kulturellem Kapital auf die Weitergabe von Erwachsenen an die Kinder in der Primärsozialisation beschränkt ist. Insbesondere vor dem Hintergrund der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der verschiedenen Schulformen (Maaz 2006) könnten die soziale Kohäsion der Eltern einer Schulform oder das soziale Klima der Schule auf der Mesoebene stärker einbezogen werden. In dieser Studie blieb außerdem das soziale Kapital der peer group der Studienberechtigten und wie sich dieses auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit und die Studienentscheidung auswirkt, unberücksichtigt. 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 peer group gegebenenfalls stärker dominiert als der Einfluss der Erwartungen der Eltern über eine Studienaufnahme. Hierzu könnte zum Beispiel eine Analyse mit den Daten des Studienberechtigtenpanels 2012 wichtige Hinweise geben. Die Studienberechtigten werden in der ersten Befragungswelle gefragt, wie ihr persönliches Umfeld über eine Studienaufnahme ihrerseits denkt. Der Themenblock erfasst das soziale Umfeld in Form von Lehrkräften, Freunden und Bekannten. Darüber hinaus wären in den Fragebögen des Studienberechtigtenpanels 2010 Variablen zum Planungsprozess des weiteren Werdeganges wünschenswert gewesen. Um zu einem tieferen Verständnis der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit zu gelangen und bildungspolitische Interventionen abzuleiten, wäre es sinnvoll gewesen zu analysieren, inwieweit neben Eltern, Geschwistern und Verwandten die eigenen Freunde sowie die Lehrkräfte und Studienberatungsstellen eine Rolle in Bezug auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit einnehmen.

Die Befunde zeigen zusammenfassend, dass Kinder aus den unteren Sozialgruppen mehrfach benachteiligt sind, wenn sie vor der Entscheidung stehen, ob sie ein Studium aufnehmen wollen oder nicht. Sie schreiben nicht nur etwas schlechtere Noten und schätzen die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ein als Kinder aus den oberen Sozialgruppen. Sie schätzen zusätzlich aufgrund schlechterer Noten die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses schlechter ein. In Bezug auf eben diesen Zusammenhang sollten Kinder aus den unteren Sozialgruppen deshalb beim Übergang ins Studium *unabhängig von ihren Noten* zu einer Studienaufnahme durch Eltern und Lehrkräfte positiv bestärkt werden. Noch besser wäre, Studienberechtigte aus den unteren Sozialgruppen, die etwas schlechteren Noten schreiben als Kinder aus den oberen Sozialgruppen, gerade aufgrund der Noten positiv im Entscheidungsprozess zu unterstützen. 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. Um die mehrfache Benachteiligung durch schlechtere Noten und eine niedrigere subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der Studienberechtigten aus den unteren Sozialgruppen aufzufangen, sollten Informationsstellen entsprechend sensibilisiert werden. Dies könnte in Studienberatungsstellen in den beruflichen sowie den allgemeinbildenden Gymnasien erfolgen. Dabei dürfte auch die etwas geringere Vertrautheit mit dem Hochschulwesen, aufgrund des niedrigeren kulturellen Kapitals der unteren Sozialgruppe in der Herkunftsfamilie, aufgefangen werden. Studienberechtigte könnten sich spezifische Informationen zu Studiengängen und deren Anforderungen beschaffen sowie zu den Unter-

stützungsmöglichkeiten, die die Universität (in Form vom Tag der offenen Tür oder dem Schnupperstudium) bietet. Gespräche und Informationstage über allgemeine und Anforderungen von (Fach-) Hochschulen an die Studienberechtigten könnten den Schülerinnen und Schülern in der Entscheidungsfindung helfen. Wünschenswert wäre zudem, die Eltern aktiv in diesen Prozess mit einzubeziehen, da Studienberechtigte die Entscheidung nicht unabhängig von diesen treffen. Weil die finanziellen Kosten überschätzt und die Erträge nicht nur von den Kindern, sondern auch von den Eltern unterschätzt werden, sollten sie bestenfalls bei der Beratung der Studienberechtigten durch Lehrkräfte oder die Beratungsinstanz an den beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasien einbezogen werden. So könnten Informationsdefizite besser ausgeglichen werden, da Eltern auch über finanzielle staatliche Unterstützungsleistungen wie das Bafög und das Beantragungsverfahren aufgeklärt würden.

Das zentrale Ergebnis dieses Beitrags, dass es einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit gibt, wirft **weitere Forschungsfragen** auf. Zum einen könnte der Zusammenhang an anderen Bildungsübergängen wie zum Beispiel in weiterführende Schulen nach der Grundschule untersucht werden. Im föderalen Bildungssystem sind die Übergangsregelungen von der Grundschule in weiterführende Schulen (wie das Gymnasium) länderabhängig. In den meisten Ländern entscheiden allein die Eltern über den Besuch der nächsten Schulform. Dies rückt den Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen der Kinder und der Einschätzung der Eltern über den erfolgreichen Abschluss 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. Darüber hinaus ist noch ungeklärt, in welchem Zusammenhang einzelne fächerspezifische Noten beim Übergang in bestimmte Studiengänge und subjektive Interessengebiete in Bezug auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit stehen. Da dieser Beitrag ausschließlich die Abiturabschlussnote in Zusammenhang mit der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit betrachtet hat, sollte in Bezug auf letztere die Rolle der fächerspezifischen Noten erforscht werden. Es sollte dadurch möglich sein, tiefer zu analysieren, inwieweit die Noten der einzelnen Fächer mit der Abiturgesamtnote und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit zusammenhängen. Zu erforschen bleibt weiterhin, wie die persönlichen Interessen und Neigungen von Schülerinnen und Schülern deren Noten prägen und wie diese mit ihrer subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit und einer Studienaufnahme korrelieren.

## 6 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, Studienzuvorsicht 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., Bonsen, 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: Wexmann 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? 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.

## 7 Anhang

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

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

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

**Tabelle 4.** Operationalisierung theoretischer Konstrukte

Theoretisches Konstrukt	Operationalisierung	Fragetext	Antwort-Kategorien	Welle
<b>Abhängige Variable</b>	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
<b>Bourdieu: Soziale Herkunft</b>	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
<b>Bourdieu: Kulturelles Kapital</b>	Bücherbesitz	<i>Wie viele Bücher besitzen Ihre Eltern?</i> <i>Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie in Ihrer Freizeit...</i>	zB 0-50; 51-100, 501-1000, mehr als 1000	2
	Politische & soziale Fragen diskutieren	<i>... politische &amp; soziale Fragen diskutieren?</i>	Nie, selten, gelegentlich, regelmäßig	1
	In die Bibliothek gehen	<i>... in eine öffentliche Leihbibliothek gehen?</i>	Nie, selten, gelegentlich, regelmäßig	1
<b>Breen &amp; Goldthorpe (1997): Status-erhaltmotiv</b>	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
<b>Meulemann 1999: Bildungsbiografie</b>	Schultyp	<i>Welchen Schultyp bzw. Schulzweig besuchen Sie gegenwärtig?</i>	zB Gymnasium, Abendgymnasium, Berufsoberschule, Fachschule	1
<b>Boudon (1974): primärer Herkunftseffekt</b>	Abiturnote	<i>Geben Sie bitte Ihre Abschlussnoten an. Zensuredurchschnitt des Abschlusszeugnisses.</i>	Metrisch: 0,7-4,0	2
<b>Erikson &amp; Jonsson (1996): sekundärer Herkunftseffekt</b>	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
<b>Kontrollvariablen</b>	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 <sup>36</sup>	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

36 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 Bundeswehr-Akademien wurden dem Bereich der beruflichen Bildung zugeordnet.

**Tabelle 6.** Univariate Beschreibung der Variablen

Variable	Angaben in % (Total)	Min	Max	Mittelwert (sd)	Missings
<b>Studienaufnahme</b>					-
- nein	20,25 (1.045)				
- ja	79,75 (4.115)				
<b>Soziale Herkunft</b>					42
- Beide Eltern < HS	47,29 (2.440)				
- Mind. einer HS-Abschl.	51,90 (2.678)				
<b>Bücherbesitz</b>					45
- bis 100	24,52 (1.265)				
- 101-500	50,89 (2.626)				
- 501 und mehr	23,72 (1.224)				
<b>Politische und soziale Fragen diskutieren</b>					12
- nie/selten	65,23 (3.366)				
- gelegentlich/regelmäßig	34,57 (1.784)				
<b>In die Bibliothek gehen</b>					10
- nie/selten	39,44 (2.035)				
- gelegentlich/regelmäßig	60,33 (3.113)				
<b>Erwartungen der Eltern über ein Studium</b>		0	4	2,82 (1,14)	559
<b>Schultyp</b>					-
- berufliches Gymnasium	29,57 (1.526)				
- allgemeinbildendes Gymnasium	70,43 (3.634)				
<b>Note</b>		-3,17	2,60	0 (1,00)	77
<b>Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit</b>		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	
<b>Studienaufnahme</b>						
- nein	27,25	13,89	***			***
- ja	72,75	86,11				
<b>Bücherbesitz</b>						
- 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	
<b>Politische &amp; soziale Fragen diskutieren</b>						
- nie/selten	46,66	38,55	***	51,87	36,39	***
- gelegentl./regelm.	53,34	61,45		48,13	63,61	
<b>In d. Bibliothek gehen</b>						
- nie/selten	73,36	70,67	***	70,72	65,36	***
- gelegentl./regelm.	26,64	29,33		29,28	34,64	
<b>Erwartungen d. Eltern zur Studienaufnahme</b>						
- metrisch: Skala 0-4	2,63 (1,16)	3,05 (,95)	***	2,31 (1,22)	2,98 (,99)	***
<b>Besucher Schultyp</b>						
- berufl. Gymnasium	54,59	36,01	***	45,55	25,52	***
- allgemeinbildendes Gymnasium	45,41	63,99		54,45	74,48	
<b>Abiturabschlussnote</b>						
	-,03 (,95)	,25 (1,00)	***	-,39 (,91)	,24 (,97)	***
<b>Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit</b>						
- metrisch: Skala 0-4	3,12 (,83)	3,34 (,76)	***	2,72 (1,00)	3,37 (,69)	***

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

## **8 Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit versichere ich, Sarah-Rebecca Kienast, dass ich die vorliegende Masterarbeit, Erstgutachterin: Prof. Dr. Anna Kosmützky, Zweitgutachter: Dr. Markus Lörz

mit dem Titel *„Erfolgreich studieren? Eine Analyse primärer und sekundärer Herkunftseffekte anhand des Vergleichs zweier Dekompositionsmodelle“*

selbst angefertigt und alle für die Arbeit verwendeten Quellen und Hilfsmittel in der Arbeit vollständig angegeben habe.

Ich habe die beigefügte Arbeit noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises eingereicht.

Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich einverstanden.

Hannover, den 28.03.2019