

Institut für Soziologie der Universität Leipzig

Tobias Brändle, Holger Lengfeld

***Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg?
Befunde einer quantitativen Fallstudie***

Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie

Nr. 66 (2015)

Arbeitsberichte des Instituts für Soziologie der Universität Leipzig

Die *Arbeitsberichte des Instituts für Soziologie* erscheinen in unregelmäßiger Reihenfolge. Bisher erschienene Berichte können unter unten angegebener Adresse angefordert werden. Eine Liste der bisher erschienenen Berichte findet sich am Ende jedes Arbeitsberichts und im Internet unter unten angegebener Adresse. Dort ist auch ein Großteil der Arbeitsberichte direkt online verfügbar. Für die Inhalte sind allein die jeweiligen Autoren verantwortlich.

Redaktion: Sascha Grehl

Kontakt: Institut für Soziologie
Universität Leipzig
Beethovenstr. 15
04107 Leipzig

Tel: +49 (0) 341 9735 656 (Sascha Grehl)
640 (Sekretariat Fr. Müller)

Fax: +49 (0) 341 9735 669

E-Mail: sascha.grehl@uni-leipzig.de

Web: http://www.uni-leipzig.de/~sozio/content/site/projekte_berichte.php

Zusammenfassung

Im Jahr 2009 sind die deutschen Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung geöffnet worden. Der Beitrag fragt, inwiefern sich diese nicht-traditionellen Studierenden hinsichtlich des Studienerfolgs von traditionellen Studierenden mit Abitur unterscheiden. Auf der Basis von Überlegungen zu Kompetenzunterschieden aufgrund unterschiedlicher Bildungsverläufe und der kulturellen Schließung des akademischen Feldes für Personen mit niedrigerer sozialer Herkunft bilden wir Hypothesen zu Leistungsunterschieden. Diese überprüfen wir anhand von Studien- und Prüfungsleistungsdaten von 4.224 B.A.-Studierenden eines Fachbereichs einer deutschen Universität. Die Analysen zeigen, dass nicht-traditionelle Studierende im Vergleich zu Personen mit Abitur im ersten Studienjahr 7,4 Prozent weniger Lehrveranstaltungen bestehen, eine um ein Fünftel geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, das Studium innerhalb eines Zeitraums von mindestens neun Semestern zu beenden und das Studium mit einem durchschnittlich um 0,15 Notenpunkte schlechteren Endergebnis abschließen. Aufgrund der spezifischen Bedingungen des analysierten Fachbereichs schlussfolgern wir, dass diese Leistungsunterschiede in der Breite der deutschen Hochschullandschaft stärker ausgeprägt sein müssten als in dem untersuchten spezifischen Fall.

Schlagworte

Studium ohne Abitur, nicht-traditionelle Studierende, Bildungsungleichheit, Hochschulforschung

Dr. Tobias Brändle ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Universitätskolleg der Universität Hamburg.

Dr. Holger Lengfeld ist Professor für Soziologie an der Universität Leipzig und Projektleiter am Universitätskolleg der Universität Hamburg..

Einleitung⁺

Über die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ist in Bildungspolitik und Wissenschaft über viele Jahre diskutiert worden (Kluge et al. 1990; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1986). Im Jahr 2009 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) den entscheidenden Schritt in diese Richtung getan (Kultusministerkonferenz 2009). Seitdem sind in allen Bundesländern die Hochschulgesetze für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (im Folgenden „nicht-traditionelle Studierende“ genannt) geöffnet worden (Duong & Püttmann 2014). Studieninteressierte ohne Abitur und Fachhochschulreife haben seither die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Dazu müssen sie in der Regel eine Berufsausbildung sowie berufliche Erfahrung oder einen Meisterabschluss beziehungsweise eine äquivalente Aufstiegsfortbildung vorweisen. Während den Meistern die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zuerkannt wird, können die beruflich Qualifizierten nur Studiengänge wählen, die an ihren Beruf inhaltlich angrenzen. Zudem müssen sie in den meisten Bundesländern weitere Zugangshürden überwinden. Die Zielsetzung des Öffnungsbeschlusses folgt dabei einem vorwiegend ökonomischen Imperativ: Qualifizierte Berufstätige sollen sich zusätzlich akademisch bilden, damit das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau steigt. Auf diese Weise soll dem aufgrund des demografischen Wandels erwarteten Fachkräftemangel entgegengewirkt und die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands langfristig gesichert werden (Kultusministerkonferenz 2009; Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2012: 52).

Zugleich steht die Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende im Zusammenhang mit einer Politik, welche die bekannten Effekte der sozialen Vererbung von Lebenschancen minimieren möchte (Dahm et al. 2013: 384f.; Bundesregierung & Regierungschefs der Länder 2008; Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2008: 7f.). Personen, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne Hochschulreife verlassen haben, können nun ein Studium beginnen, ohne den (Um-)Weg über den zweiten Bildungsweg (nachträglicher Erwerb der Hochschulreife) zu gehen. Insofern kann die Hochschulöffnung dann zu mehr Chancengleichheit führen, wenn diese Option beispielsweise von Personen genutzt wird, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft im Schulsystem – trotz ausreichender Kompetenzen – benachteiligt wurden.

⁺ Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“ an der Universität Hamburg. Dieses Vorhaben wird innerhalb des gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Die Öffnung der Hochschulen ist somit eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für substantielle Chancengleichheit. Denn unklar ist, inwiefern die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur von einer Elite der „neuen“ Studienberechtigten oder von an den Hochschulen aufgrund der sozialen Herkunft unterrepräsentierten Gruppen faktisch genutzt wird. Auch ist fraglich, ob nicht-traditionelle Studierende, die ein Studium aufgenommen haben, über die Chance verfügen, die gleichen Studienleistungen zu erzielen und das Studium genauso erfolgreich abzuschließen wie es Personen mit Abitur tun. Dem können zahlreiche Hindernisse im Weg stehen. Eines dieser Hindernisse kann in Anforderungen seitens der Hochschulen liegen, die nicht-traditionelle Studierende im Vergleich zu traditionellen Studierenden nicht oder nicht in gleicher Weise bewältigen. Dazu zählen zum Beispiel eine Studienorganisation, die auf Vollzeitstudierende zugeschnitten ist, oder Probleme der Sozialintegration in der Hochschule. Genauso bedeutsam sind jedoch fehlende fachliche Kompetenzen, die für die Aneignung akademischer Bildung vorausgesetzt sind, sowie habituelle Barrieren, die als Folge der sozialen Herkunft oder der beruflichen Sozialisation zu geringeren Leistungen der nicht-traditionellen Studierenden führen. Umgekehrt betrachtet könnten nicht-traditionelle Studierende aufgrund von größerer Lebens- und Berufserfahrung über Kompetenzen verfügen, die Vorteile im Lernprozess und in der Studienorganisation darstellen, wie ein höherer Grad an Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbstdisziplin. Ob und in welchem Umfang diese Barrieren existieren und inwiefern sie sich auf den Studienerfolg auswirken, ist empirisch ungeklärt. Ein Grund dafür ist, dass nach wie vor sehr wenige beruflich Qualifizierte das Studium aufnehmen (Dahm & Kerst 2013). Damit mangelt es üblicherweise an einer validen Datenbasis, anhand derer Leistungsunterschiede untersucht werden können.

An diesem Punkt setzt unser Beitrag an. Wir analysieren den Studienerfolg beruflich qualifizierter Personen, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an die Universität gegangen sind, empirisch anhand einer Fallstudie. Unser operationales Kriterium zur Unterscheidung von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden ist die Verfügbarkeit beziehungsweise das Fehlen des Abiturs.¹ Wir verwenden Individualdaten über den Studienerfolg von Studierenden eines Fachbereichs einer deutschen Universität. Unsere Daten erlauben zwar keine direkten Rückschlüsse auf Barrieren im Studienverlauf, ermöglichen es aber, Unterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden in der Studieneingangsphase, der Abschlusswahrscheinlichkeit und der Studienleistung aufzuzeigen. Im Unterschied zu früheren Studien basieren unsere Analysen nicht auf Selbstauskünften von Studie-

¹ Damit werden die Problematiken konkurrierender Definitionsansätze (Brändle 2014: 96) umgangen und ein eindeutiges, vor dem Studieneintritt vorhandenes Kriterium für die Gruppendefinition verwendet.

renden, sondern auf personenbezogenen Daten des universitätsinternen Studien- und Prüfungsleistungssystems. Der Datensatz beinhaltet Angaben zu den Studienverläufen von 4.224 Studierenden, die sich zwischen Wintersemester 2008/09 und Wintersemester 2014/15 in einem spezifischen, stark nachgefragten Bachelorstudiengang immatrikuliert haben. Ein Teil dieser Studierenden, nämlich vier Kohorten von Studienanfängern, die das Studium zwischen Wintersemester 2012/13 und Sommersemester 2014 aufgenommen haben, wurde zusätzlich mit einem standardisierten Instrument befragt. Für diese Teilstichprobe steht ein kombinierter Datensatz aus Prüfungsdaten und Befragungsdaten, die detaillierte soziodemografische Informationen liefern, zur Verfügung.

Nachfolgend stellen wir zunächst den Forschungsstand zur Performanz nicht-traditioneller Studierender vor. Unser Fazit lautet, dass die meisten Studien aufgrund methodischer Probleme zu widersprüchlichen Befunden kommen, weshalb unklar ist, ob es Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen gibt. Im dritten Abschnitt diskutieren wir zwei mögliche Thesen für das Auftreten dieser Unterschiede: Kompetenzunterschiede aufgrund unterschiedlicher Bildungsverläufe und die kulturelle Schließung des akademischen Feldes. Im vierten Abschnitt formulieren wir operationale Hypothesen zu Leistungsunterschieden, wobei wir drei Performanzindikatoren verwenden: den Erfolg in der Studieneingangsphase, die Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses im Beobachtungszeitraum und die Abschlussnote. Zur Prüfung der Hypothesen verwenden wir deskriptive (Vergleich von Häufigkeiten und Mittelwerten) und multivariate (OLS- sowie logistische Regressionen) Verfahren (Abschnitt 5). Die Analysen zeigen, dass nicht-traditionelle Studierende im Hinblick auf alle drei Indikatoren geringere Performanz im Studium aufweisen als ihre Kommilitonen mit Abitur (Abschnitt 6). Im ersten Studienjahr bestehen nicht-traditionelle Studierende im Durchschnitt 7,4 Prozent weniger Lehrveranstaltungen, sie haben eine um ein Fünftel geringere Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb des Beobachtungszeitraums von mindestens neun Semestern abzuschließen, und sie schließen das Studium mit einem durchschnittlich um 0,15 Notenpunkte schlechteren Endergebnis ab. Im siebten Abschnitt fassen wir unsere Befunde zusammen, diskutieren methodische Einschränkungen unserer Studie und begründen die abschließende These, dass die vorgefundenen Leistungsunterschiede in der deutschen Hochschullandschaft stärker ausgeprägt sein müssten als in dem von uns analysierten, spezifischen Fall.

Geringere Performanz nicht-traditioneller Studierender?

Studium ohne Abitur ist in Deutschland nach wie vor wenig verbreitet (Duong & Püttmann 2014). Im Studienjahr 2013 betrug der Anteil der nicht-traditionellen Studienanfänger an allen Studienanfängern nach einer erweiterten Definition von Dahm & Kerst (2013) 3,1 Prozent (eigene Berechnungen auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamts). Da nicht-traditionelle Studierende über Fächer und Hochschulen streuen, liegen nur in seltenen Fällen hinreichende Fallzahlen für statistische Analysen vor. Längsschnitterhebungen, wie beispielsweise das SOEP, stellen keine Informationen über nicht-traditionelle Wege zur Hochschule bereit. Hier lässt sich der Hochschulzugang lediglich über das Alter der Studienanfänger näherungsweise bestimmen. In Datensätzen, die beide Kriterien – detaillierte Angaben zum Hochschulzugang und Längsschnittlichkeit der Daten – erfüllen, wie das Nationale Bildungspanel (NEPS) oder die HIS-Absolventenstudien, sind die Fallzahlen der nicht-traditionellen Studierenden ebenfalls sehr gering, sodass sie nur partiell für detaillierte Analysen genutzt werden können.² Für deutsche Hochschulen liegen nur wenige Studien zur Performanz nicht-traditioneller Studierender vor (zusammenfassend Freitag 2012: 34f.).

Einige Studien berichten von einem ähnlichen Studienerfolg von Studierenden – unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung. Beispielsweise stellen Hartung & Kraus anhand einer Stichprobe von 2.217 Studienstipendiaten fest, dass „nicht-traditionelle“ Studierende im Vergleich zu Studierenden mit Abitur nicht schlechtere, sondern tendenziell bessere Leistungen erbringen (Hartung & Kraus 1990: 139). Die Autoren begründen dies mit einer häufigen Kongruenz der beruflichen Erfahrungen mit dem gewählten Studienfach sowie mit Sozialisationseffekten während des Studiums, die zu einer Angleichung der Leistungen führen. Scholz (2006) untersucht Daten einer schriftlichen Befragung nicht-traditioneller Studierender, die nach einer beruflichen Weiterbildung ein (Probe-)Studium an einer von neun niedersächsischen Universitäten begonnen haben. Er kommt zu dem Schluss, dass die Studierfähigkeit beider Gruppen „funktional äquivalent“ sei (Scholz 2006: 109). Allerdings werden die Kompetenzen von nicht-traditionellen Studierenden nicht mit denen von traditionellen Studierenden verglichen. Das ist problematisch, da der Bewertungsmaßstab dessen, was äquivalent ist, damit frei vom Forscher gesetzt werden muss. In einer weiteren Studie vergleichen Scholz & Wolter Zwischenprüfungsergebnisse und Prüfungsdaten von Lehramtsstudierenden der Universität Hannover (Scholz & Wolter 1986: 118ff.). Sie konstatieren, dass der „Studiener-

² Das Nationale Bildungspanel weist die durchschnittliche Abschlussnote des Studiums nur für rund 300 beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Tab. F2-25web).

folg [von Nicht-Abiturienten] in den Lehramtsstudiengängen nicht geringer ausfällt als der der Abiturienten [...], sondern ihm mindestens gleichwertig ist“ (Scholz & Wolter 1986: 120ff.).

Andere Vergleichsstudien kommen zu entgegengesetzten Befunden. Richter (1995) untersucht die Leistungen von 1.223 Psychologiestudierenden, die zwischen 1978 und 1990 an der Universität Osnabrück immatrikuliert waren, anhand von amtlichen Prüfungsdaten. Verglichen werden Prüfungsleistungen, Vordiplom- und Diplomnoten von ehemaligen Gymnasiasten, Studierenden des Zweiten Bildungswegs, Kolleg-Absolventen, beruflich Qualifizierten, die über eine Aufnahmeprüfung immatrikuliert wurden, sowie Studierenden mit sonstigen Hochschulzugangsberechtigungen. Anhand von Mittelwertvergleichen wird gezeigt, dass die ehemaligen Gymnasiasten die besten Ergebnisse erzielen und die nicht-traditionellen Studierenden signifikant schlechtere Leistungen erbringen. Diese Unterschiede verringern sich zwischen Vordiplom und Diplom um etwa 0,2 Notenpunkte, bleiben jedoch über den gesamten Studienverlauf hin beobachtbar (Richter 1995: 45ff.). Berg et al. (2014) analysieren Daten von 503 beruflich qualifizierten Studierenden, die sich zwischen Sommersemester 2011 und Wintersemester 2012/13 an fünf rheinland-pfälzischen Fachhochschulen immatrikulierten. Mittels im Studienverlauf wiederholten Befragungen wurden Durchschnittsnoten pro Semester erfragt. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht-traditionelle Studierende im ersten Studiensemester eine um 0,2 Notenpunkte schlechtere Durchschnittsbewertung als eine Vergleichsgruppe von Personen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung aufweisen (2,6 gegenüber 2,4). Dieser Unterschied verringerte sich im zweiten Semester auf 0,1 Notenpunkte (Berg et al. 2014: 51f.). Allerdings befanden sich in der Vergleichsgruppe zu 30 Prozent Doppelqualifizierer, was die Befunde verzerrt. Zudem basieren die Analysen lediglich auf Angaben von 43 Studierenden, die an allen Studienverlaufbefragungen teilgenommen haben. Damit sind die Befunde kaum belastbar.

Zudem analysieren nur wenige Studien Abschlusswahrscheinlichkeiten im Gruppenvergleich. Ausgehend von einer unterstellten durchschnittlichen Studiendauer von 4 Jahren zeigen Dahm & Kerst (2013) mit Daten des Statistischen Bundesamts, dass im Jahr 2011 zwei Drittel der nicht-traditionellen Studierenden, die 2007 immatrikuliert wurden, das Studium abgeschlossen haben (Dahm & Kerst 2013: 38). Vergleicht man diesen Befund mit der Studienabbruchrate von allen Bachelorstudierenden (2012: 28 %; Heublein et al. 2014: 3), so scheinen die Abschlussquoten von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden ähnlich zu sein. In dieselbe Richtung deuten auch die Befunde von Richter, die in ihrer Studie zwar einen wesentlich geringeren Absolventenanteil (rund 38 %) ausweist, jedoch ebenso keine nennens-

werte Differenz zwischen ehemaligen Gymnasiasten und nicht-traditionellen Studierenden findet (1995: 36f.).

Insgesamt zeigen die skizzierten Befunde ein uneinheitliches Bild. Dafür sind vor allem methodische Gründe verantwortlich. Über die bereits genannten Probleme hinaus sehen wir drei weitere Einschränkungen. Das erste Problem liegt in der Erhebungsweise. Einige Studien verwenden Daten aus amtlichen Prüfungsstatistiken, andere ausschließlich Befragungsdaten. Letztere sind unter dem Gesichtspunkt der Validität fragwürdig, da mit systematischen Verzerrungen im unteren Notenbereich – unter anderem aufgrund von sozialer Erwünschtheit – gerechnet werden muss. Zweitens sind die untersuchten Stichproben teilweise sehr klein, weshalb die Befunde sensibel für Ausreißer sind. Drittens sind die Ergebnisse eingeschränkt vergleichbar, da nur in wenigen Studien für das Studienfach kontrolliert wird. Es ist bekannt, dass die Kultur der Notengebung zwischen den Studienfächern variiert (Müller-Benedict & Tsarouha 2011). Vergleicht man die Noten von Studierenden verschiedener Fächer ohne Kontrolle für die Studienrichtung, so können die Befunde durch unbeobachtete Effekte unterschiedlicher Notenvergabe verzerrt sein.

Diese Problematiken haben wir in unserer Studie, die wir weiter unten detailliert vorstellen, bestmöglich berücksichtigt. Zuvor widmen wir uns der Frage, ob und aus welchen Gründen Leistungsunterschiede zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden zu erwarten sind und anhand welcher Indikatoren sich diese zeigen müssten.

Kompetenzen, Herkunft und Habitus: Gründe für Leistungsunterschiede

Mit den verschiedenen Zugangswegen in die Hochschule variieren die fachlichen, methodischen und extrafunktionalen Kompetenzen, über die Studierende zu Beginn der akademischen Ausbildung verfügen. Wenngleich es an einem eindeutigen Konzept der Studierfähigkeit mangelt (Köller & Baumert 2002; Kultusministerkonferenz 1997; Huber 2009), wird verschiedentlich berichtet, dass Studierende mit Abitur in größerem Umfang über fachliche und methodische Kompetenzen verfügen, wie Mathematik- und Statistikenntnisse, Fremdsprachenkompetenz, Methodik der Textanalyse sowie über die Fähigkeit zum abstrahierenden Denken (Wolter 1997; Scholz 2006; Pätzold 2011; Rheinländer 2014). Diese Kompetenzen werden typischerweise in der Sekundarstufe II vermittelt (beziehungsweise auf dem Zweiten Bildungsweg) und gelten oftmals als Voraussetzung für die Aufnahme des Hochschulstudiums. Nicht-traditionellen Studierenden werden dagegen umfassendere (praktische) Problemlösungskompetenzen und eine höhere Organisationsfähigkeit zugeschrieben (Wolter 1997;

Scholz 2006; Pätzold 2011; Rheinländer 2014). Wir nehmen an, dass diese praktischen Kompetenzen die Defizite in methodischer und fachlicher Hinsicht nicht vollständig kompensieren können. Dies wäre nur dann der Fall, wenn im Studium Organisationsfähigkeit und praktische Problemlösungskompetenz verstärkt nachgefragt würde. Im Zuge der Bologna-Reform hat, in Folge der Einführung von stärker strukturierten Studiengängen, jedoch zumindest die Bedeutung der Selbstorganisationsfähigkeit abgenommen (Bargel et al. 2012: 31f.; Winter 2009: 49ff.). Daher ist zu vermuten, dass die unterschiedliche Komposition der Kompetenzen beim Studienbeginn zu Leistungsdifferenzen in der Studieneingangsphase und im Studienverlauf führen wird.

Gleichwohl gehen wir davon aus, dass die Studienperformanz nicht ausschließlich auf Unterschiede in der Komposition von Kompetenzen zurückgeht. Folgt man kultursoziologisch ausgerichteten Studien, so sind ebenso Merkmale der kulturellen Offenheit beziehungsweise Geschlossenheit von Bildungsinstitutionen gegenüber bestimmten Habitusformen der Lernenden wichtig (Friebertshäuser & Kraul 2002; Lange-Vester 2014; Grundmann et al. 2004). Verfügen die Lernenden nicht über den durch die Bildungsinstitution vorausgesetzten Habitus, so stellen sich ihnen kulturelle Barrieren, die deutlich schwieriger zu überwinden sind als die genannten Kompetenzdefizite. Eine solche kultursoziologische Erklärung geht weiter davon aus, dass der Habitus mit der sozialen Herkunft variiert (Bourdieu 1982, 1987). Entsprechend kann ein Habitus, welcher in einem hochschulfernen Milieu ausgebildet wurde, mit Anpassungsproblemen im akademischen Feld einhergehen und damit letztlich die Studienleistungen negativ beeinflussen. Dieser Argumentation wollen wir im Folgenden genauer nachgehen.

Es ist gut belegt, dass nicht-traditionelle Studierende vergleichsweise häufiger aus Familien mit niedriger oder mittlerer sozialer Herkunft stammen (Scholz & Wolter 1986; Diller et al. 2011; Isserstedt 1994; Wolter & Reibstein 1991; Brändle 2014). Zwei Drittel der Väter der nicht-traditionellen Studierenden haben einen Hauptschulabschluss und etwas mehr als ein Zehntel das Abitur. So zeigen Wolter und Reibstein zu Beginn der 1990er Jahre, dass der Anteil der Arbeiterkinder unter den nicht-traditionellen Studierenden „zwischen 30 und 37 % [...] mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der Arbeiterkinder an allen Studierenden“ (Wolter & Reibstein 1991: 54) liegt. Zwar geben diese Befunde keine Auskunft über die Milieuzugehörigkeit der nicht-traditionellen Studierenden. Allerdings legen sie nahe, dass von der Hochschulöffnung insbesondere Personen aus niedrigen sozialen Herkunftsschichten, die an den Hochschulen bislang unterrepräsentiert sind, profitieren könnten.

In der Hochschule trifft der mit der sozialen Herkunft vererbte Habitus der unteren sozialen Schichten auf Erwartungen der Institution über einen Bildungskanon, der diesen Schichten fehlt und ihnen kulturell fremd ist. So haben Bourdieu & Passeron (1971) für das französische Bildungssystem gezeigt, dass die Angehörigen der unteren sozialen Schichten nicht über den (implizit) geforderten Bezug zur Bildung, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit sowie die notwendige Sicherheit in der Beurteilung von kulturellen Werken verfügen. Schüler aus bildungsnahen Elternhäusern sind daher von Beginn der schulischen Ausbildung an im Vorteil, da sie diese erwünschten Fähigkeiten bereits im Zuge der primären Sozialisation erwerben (Bourdieu & Passeron 1971: 125f.).

Folgt man Alheit (2009), so steht dieser kulturelle Schließungsmechanismus in gleicher Weise nicht-traditionellen Studierenden im deutschen Hochschulsystem im Wege. Teil dieser Schließung sind hohe Erwartungen an die Studierenden, wie exzellente mathematische Kenntnisse, souveräne Sprachkompetenz, der sichere Umgang mit begrifflich-analytischen Fragen und Abstraktionsfähigkeit. Dies trifft nicht nur für die „harten“ Fächer der grundlagenbezogenen Naturwissenschaften zu, sondern auch auf die „weichen“ Fächer der klassischen Geisteswissenschaften, die von Anwendungsbezügen weitgehend frei sind. Dieser universitäre Habitus stellt für nicht-traditionelle Studierende eine Bedrohung dar, insofern „Leute, die aus nicht-akademischen Milieus an die Universität kommen, [...] Minderwertigkeitsgefühle [beschleichen], wenn sie in Seminaren sitzen. Sie kommen sich ‚dumm‘ vor, zu alt, zu unflexibel, nicht dazu gehörig.“ (Alheit 2009: 215f.). Da nicht-traditionelle Studierende, wie gezeigt, häufiger eine niedrigere soziale Herkunft haben als Studierende mit Abitur, erwarten wir einen über den Habitus vermittelten Effekt der sozialen Herkunft auf den Studienerfolg.

Hypothesen

Insgesamt sprechen die Argumente hinsichtlich der Kompetenzdefizite und der kulturellen Schließung des akademischen Feldes dafür, dass nicht-traditionelle Studierende im Vergleich zu Studierenden mit Abitur höheren Belastungen im Studium ausgesetzt sind, die ihren Niederschlag in vergleichsweise geringeren Leistungen finden. Dies müsste sich anhand von drei Leistungsindikatoren zeigen:

1. Erfolg in der Studieneingangsphase. Da der fachliche und kulturelle Anpassungsdruck zu Studienbeginn am höchsten ist, müssten sich Leistungsunterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden besonders in der Studieneingangsphase zeigen. Als Studieneingangsphase definieren wir die ersten beiden Studienfachsemester. Zu diesem Zweck

bilden wir aus uns vorliegenden Daten der Prüfungsstatistik einen Indikator, der Auskunft über die Quote der in diesem Zeitraum erfolgreich absolvierten Lehrveranstaltungen gibt (siehe Abschnitt 5 für Details). Weisen Studierende eine niedrigere Bestehensquote auf, benötigen sie entsprechend mehr Prüfungsversuche, um die vorgesehenen Credits zu erwerben, woraus sich, zumindest mittelfristig, eine längere individuelle Studiendauer oder ein Studienabbruch ergibt.

H1a: Nicht-traditionelle Studierende zeigen in der Studieneingangsphase – bezogen auf die Quote der erfolgreich absolvierten Lehrveranstaltungen – geringere Performanz als traditionelle Studierende.

Wie oben dargelegt, müssten Leistungsunterschiede in der Studieneingangsphase auf eine unterschiedliche Komposition von Kompetenzen sowie auf kulturelle Schließung zurückführbar sein. Da Kompetenzunterschiede *vor* Studienbeginn die direkte Folge der verschiedenen Zugangswege sind, lassen sie sich *während* des Studiums nicht direkt messen, sondern sind Teil des Haupteffekts (Hypothese H1a). Dennoch ist denkbar, dass nicht-traditionelle Studierende vor Studienbeginn versuchen, perzipierte Kompetenzdefizite auszugleichen. Ist das der Fall, müsste sich der Haupteffekt verringern. Um dies zu prüfen, verwenden wir einen in der Bildungsforschung etablierten Indikator, der den Umfang des objektivierten kulturellen Kapitals zu Studienbeginn über die Zahl der eigenen Bücher misst (OECD 2014).

Weiterhin kontrollieren wir in unseren Analysen den Effekt der sozialen Herkunft auf Studienleistungen als Proxy für kulturell-habituelle Schließung³. Dazu verwenden wir die Information, ob die Studierenden Bildungsaufsteiger sind (näheres siehe Abschnitt 5). Wir unterstellen, dass sich die soziale Herkunft auf den Studienerfolg in den beiden von uns untersuchten Studierendengruppen in gleicher Weise auswirkt.

Sollte sich der in H1a unterstellte Haupteffekt empirisch zeigen, aber unter zusätzlicher Kontrolle des objektivierten kulturellen Kapitals und des Herkunftsstatus verschwinden, so wäre dies ein Hinweis darauf, dass der Leistungsunterschied eine Folge einer unterschiedlichen Gruppenzusammensetzung ist.

H1b: Treten Leistungsunterschiede in der Studieneingangsphase zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden auf, so lassen sie sich durch Gruppenunterschiede in der Komposition von Kompetenzen vor Studienbeginn und im Herkunftsstatus erklären.

³ Die uns zur Verfügung stehenden Daten geben nicht unmittelbar Auskunft über den Habitus der Studierenden. Da der Habitus von der sozialen Herkunft abhängt, prüfen wir den Effekt der möglichen kulturellen Schließung des akademischen Feldes somit indirekt.

2. *Abschlusswahrscheinlichkeit.* Wir nehmen an, dass nicht-traditionelle Studierende aufgrund der fachlichen und kulturellen Anforderungen in der akademischen Welt das Studium seltener abschließen. Aufgrund der uns zu Verfügung stehenden Daten können wir für diesen Indikator keine Effekte der fachlichen Kompetenzen und der sozialen Herkunft prüfen (siehe Abschnitt 5). Daher formulieren wir eine Unterschiedshypothese. Als Maß der Abschlusswahrscheinlichkeit gehen wir von einem Ende des Studiums innerhalb des Beobachtungszeitraums von mindestens neun Semestern (der eineinhalbfachen Regelstudienzeit) aus. Weiterhin können lebensweltliche Ursachen, wie ein höheres Alter und damit einhergehende familiäre und berufliche Verpflichtungen (Freitag 2012, 2011), zu einer intendierten Verlängerung des Studiums beitragen, beispielsweise als Folge eines Teilzeitstudiums. Deshalb wird der postulierte Effekt zusätzlich für das Alter bei Studienbeginn, für den Studienzeitumfang (Voll- beziehungsweise Teilzeitstudium) und weitere Kovariate kontrolliert.

H2: Nicht-traditionelle Studierende schließen – unter Kontrolle des Alters und des Studienzeitumfangs – das Studium innerhalb eines Beobachtungszeitraums von mindestens neun Semestern seltener als traditionelle Studierende ab.

3. *Abschlussnote.* Tritt ein Leistungsunterschied zwischen den Gruppen in der Studieneingangsphase auf (Hypothese H1a), so vermuten wir, dass dieser bis zum Ende des Studiums nicht vollständig verschwindet. Trifft diese Annahme zu, so müssten sich die Gruppen auch in der Abschlussnote unterscheiden. Folglich überprüfen wir die folgende Hypothese:

H3: Nicht-traditionelle Studierende schließen das Studium mit einer schlechteren Note als traditionelle Studierende ab.

Daten, Variablen und Methode

Untersuchungsdesign und Stichprobe

Unseren Analysen liegen Daten von Studierenden zugrunde, die an der Universität Hamburg im wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengang Sozialökonomie des Fachbereichs Sozialökonomie eingeschrieben waren. In diesem Studiengang werden seit vielen Jahren bis zu 40 Prozent der Studienplätze für nicht-traditionelle Studierende vorgehalten. Als Nachweis der Studierfähigkeit durchlaufen sie vor ihrer Immatrikulation eine Aufnahmeprüfung.⁴ Wird diese Quote nicht ausgeschöpft, werden die verbleibenden Studienplätze an Per-

⁴ Zulassungsvoraussetzungen für die Aufnahmeprüfung sind der Abschluss einer Berufsausbildung oder eine Berufstätigkeit beziehungsweise eine vergleichbare Tätigkeit von jeweils wenigstens vier Jahren oder die Fachhochschulreife (Universität Hamburg 2006: 2). Im Studien- und Prüfungsleistungssystem werden diese Voraus-

sonen mit allgemeiner Hochschulreife vergeben. Die tatsächliche Quote nicht-traditioneller Studierender lag im Studienjahr 2014 bei rund einem Fünftel (eigene Berechnungen auf Basis der Studien- und Prüfungsdaten) und damit weit über dem bundesweiten Anteil. Da wir Prüfungsleistungsdaten eines Studiengangs analysieren, können Differenzen zwischen Fächerkulturen bei der Benotung ausgeschlossen werden. Zugleich liegt aufgrund der hohen Quote nicht-traditioneller Studierender eine ausreichende Anzahl von Fällen vor.

Im Zentrum der Analyse stehen die Leistungsdaten, die aus dem zentralen elektronischen Studien- und Prüfungsleistungssystem der Universität Hamburg generiert wurden. Dieses System erfasst alle Veranstaltungsteilnahmen sowie abgelegte Studien- und Prüfungsleistungen aller im genannten Studiengang immatrikulierten Studierenden. Damit erlaubt es eine exakte Nachzeichnung der individuellen Studienverläufe. Der im Dezember 2014 generierte Leistungsdatensatz beinhaltet Daten von 4.224 Studierenden, die innerhalb des Beobachtungszeitraums von Wintersemester 2008/09 bis Wintersemester 2014/15 studierten.⁵ Er hat damit den Charakter einer Vollerhebung. Diesen reinen Leistungsdatensatz verwenden wir zur Überprüfung der Hypothesen H2 und H3.

Die Leistungsdaten wurden zusätzlich mit einem selbst-generierten Identifikationscode versehen (Carifio & Biron 1978; Schnell et al. 2010). Dieser Code ermöglicht es, die Prüfungsleistungsdaten der Studierenden mit Daten zu verknüpfen, die wir aus den Studierendenbefragungen gewonnen haben. Diese Befragungsdaten wurden mit einem standardisierten 16-seitigen Fragebogen gewonnen. Zielgruppe waren alle neu Immatrikulierten zwischen Wintersemester 2012/13, dem Zeitpunkt des Projektbeginns, und Wintersemester 2014/15. Die Befragung wurde schriftlich während eines einführenden Pflichtseminars in Anwesenheit eines Lehrenden und eines Mitglieds des Projektteams durchgeführt. Sie fand über fünf Semester statt, da der Studienbeginn sowohl im Sommer- als auch im Wintersemester möglich ist. Insgesamt wurden 1.108 Studienanfänger befragt, was einem Rücklauf von rund 64 Prozent aller Studienanfänger des Beobachtungszeitraums entspricht.⁶ Damit sind Rückschlüsse auf die Gesamt-

setzungen nicht erfasst. Daher enthält die im Folgenden analysierte Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden auch Personen mit Fachhochschulreife. Dies ist durchaus problematisch, da wir nicht davon ausgehen können, dass alle Absolventen der Aufnahmeprüfung über äquivalente Kompetenzen verfügen, beziehungsweise sich in gleicher Weise vom Abitur unterscheiden.

⁵ Vor der Nutzung der Daten wurde das Analyseverfahren detailliert beschrieben und von der Datenschutzbeauftragten der Universität auf Zulässigkeit überprüft.

⁶ Die Verweigerungsquote betrug – bezogen auf alle Anwesenden – 1,4 Prozent. Trotz der Tatsache, dass wir die Befragung in einer verpflichtenden Präsenzveranstaltung mit Anwesenheitspflicht im ersten Viertel eines jeden Semesters durchgeführt haben, wurde etwa ein Drittel der nominellen Grundgesamtheit nicht erreicht. Die Gründe dafür liegen zum einen im Fernbleiben vom Seminar. Zum anderen tritt ein Teil der Zugelassenen den Studiengang nicht oder verspätet an. Zudem konnte in sechs Kursen aufgrund der Weigerung der Lehrenden keine Befragung durchgeführt werden.

heit der Studienanfänger des Studiengangs möglich. Der Fragebogen enthielt zusätzlich die Frage, ob die Befragten mit der Kopplung der Umfragedaten und ihrer Prüfungsleistungsdaten einverstanden sind. Die Einwilligungsquote betrug 75,1 Prozent. Über den Identifikationscode konnte schließlich für 581 Studienanfänger ein kombinierter Datensatz mit Prüfungs- und Befragungsdaten gebildet werden.⁷ Diese Daten verwenden wir für die Analyse der Hypothesen H1a und H1b.

Operationalisierung

In unseren Analysen verwenden wir die folgenden abhängigen Variablen: Die mit Hypothese H1 fokussierte *Bestehensquote* wird durch den Quotienten aus der Anzahl der bestandenen Veranstaltungen und der Anzahl der besuchten Veranstaltungen während des ersten Studienjahres gebildet. Insofern die Studierenden das erste Studienjahr im Beobachtungszeitraum nicht vollständig abgeschlossen haben, also nur die Daten für ein Semester vorliegen, wird der Quotient für den zur Verfügung stehenden Zeitraum berechnet. Der Wertebereich liegt folglich zwischen 0 und 1. Die Wahrscheinlichkeit des *Studienabschlusses* (H2) wurde als binäre Variable codiert. Diese nimmt den Wert 1 an, wenn eine Abschlussnote im Studien- und Prüfungsleistungssystem hinterlegt wurde, oder wenn eine mit mindestens 4,0 bewertete Bachelorabschlussarbeit sowie Leistungen im Umfang von mindestens 180 Kreditpunkten erbracht wurden. Die in der Hypothese H3 fokussierte *Abschlussnote* bezieht sich auf die Studienabsolventen und weist deren Gesamtnote (Wertebereich 1,0 bis 4,0) aus.

Die unabhängigen Variablen stammen zum einen aus dem Studien- und Prüfungsleistungssystem und zum anderen aus der Studienanfängerbefragung. Soweit als möglich nutzen wir die Angaben aus den hochschulamtlichen Daten. Im Einzelnen sind in dieser Datenquelle einige wenige soziodemografische Merkmale hinterlegt, die wir in alle Analysen einbeziehen. Eine Dummy-Variablen gibt Auskunft über die Art der Studienberechtigung. Sie unterscheidet zwischen Abitur (0) und einer absolvierten Aufnahmeprüfung (1). Der Migrationshintergrund wird über den Geburtsort der Studierenden erfasst. Damit kontrollieren wir für migrationspezifische Effekte auf Studienleistungen (Hinz & Thielemann 2013). Weiterhin kontrollieren wir für Geschlecht und Alter der Studierenden bei Studienbeginn sowie für den Studienzeitumfang zum letzten beobachteten Rückmeldestatus (Vollzeitstudium = 0, Teilzeitstudium = 1). Schließlich nehmen wir in den Analysen zu H2 und H3 die erfolgreiche Bewältigung

⁷ Die ersten drei Studienanfängerkohorten wurden zusätzlich zum Ende ihres zweiten Studienseesters erneut befragt, um Veränderungen in der Studieneingangsphase aufzeigen zu können. Die Angaben aus der Wiederholungsbefragung werden genutzt, um fehlende Angaben zur sozialen Herkunft, zur Verfügbarkeit von ökonomischem und kulturellem Kapital sowie zur Einstellung zur Zentralität des Studiums zu ergänzen.

des ersten Studienjahrs als Kontrollvariable auf. Diese Dummy-Variable berichtet, ob in den ersten zwei Fachsemestern mindestens 60 Kreditpunkte erreicht wurden (0 = nein, 1 = ja).

Auf Basis der Befragungsdaten modellieren wir die soziale Herkunft und die Verfügbarkeit von kulturellem und zusätzlich von sozialem und ökonomischem Kapital. Diese letztgenannten Variablen berücksichtigen wir zusätzlich zu den oben genannten soziodemografischen Merkmalen zur Prüfung der Hypothesen H1a und H1b. Als Proxy für soziale Herkunft verwenden wir eine Dummy-Variable, die Auskunft darüber gibt, ob die Studierenden aus einem Elternhaus ohne Hochschulabschluss stammen („Bildungsaufsteiger“). Ebenso kontrollieren wir die Bestehensquote für Effekte einer Berufsausbildung. Dazu setzten wir eine binäre Variable ein, die anzeigt, ob die Studierenden eine Berufsausbildung abgeschlossen haben (nein = 0, ja = 1). Weiterhin berücksichtigen wir – in Anlehnung an Bourdieu (1983) – Informationen über die Verfügung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital als Einflussgrößen des Studienerfolgs (Martin 2009). Das ökonomische Kapital wurde über das monatlich verfügbare Einkommen erfasst. Da die Einkommen der Studierenden rechtsschief verteilt sind, haben wir die Variable am Schwellenwert von 670 € (BAföG-Höchstsatz) dichotomisiert. Das kulturelle Kapital wurde über die Anzahl der Bücher im eigenen Besitz erfragt. Das soziale Kapital wurde mit einem modifizierten Ressourcengenerator (van der Gaag & Snijders 2005) erfasst und gibt über die Anzahl der sozialen Ressourcen in der Familie Auskunft.⁸ Die beiden letztgenannten Variablen wurden am jeweiligen Median der Gruppe der traditionellen beziehungsweise der nicht-traditionellen Studierenden dichotomisiert.⁹ Als weitere unabhängige Variable berücksichtigen wir die Einstellung der Befragten zur Zentralität des Studiums. Diese Kovariate basiert auf der Aussage „Das Studium steht im Zentrum meines Lebens“ und wurde auf einer sechsstufigen Zustimmungsskala mit den Polen 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme völlig zu“ erhoben.

Analyseverfahren

Im ersten Analyseschritt beschreiben wir die jeweils verwendete Stichprobe. Diese variiert je nach abhängiger Variable, da wir jeweils einen anderen Abschnitt des Studiums betrachten. Anschließend vergleichen wir Mittelwerte beziehungsweise relative Häufigkeiten der abhängigen Variablen zwischen den Gruppen. Im dritten Schritt führen wir schrittweise erweiterte

⁸ Studierende ohne Abitur verfügen durchschnittlich über etwas weniger soziale Ressourcen in der Familie. Vor allem können sie bei persönlichen Problemen in geringerem Maße auf Unterstützung im Familienkreis zurückgreifen. Diese Gruppenunterschiede sind allerdings eine Folge der unterschiedlichen Gruppenkomposition, insbesondere der differierenden sozialen Herkunft (Brändle & Häuberer 2015, online first).

⁹ Der Median des familialen sozialen Kapitals liegt sowohl für traditionelle wie auch für nicht-traditionelle Studierende bei 1,38. Der Median des kulturellen Kapitals liegt in beiden Gruppen bei 40.

multivariate Regressionen durch. Das jeweils erste Modell berechnet den Haupteffekt der Hochschulzugangsberechtigung. Die weiteren Modelle fügen die soziodemografischen Variablen sowie den Studienzeitumfang und den Erfolg in der Studieneingangsphase (nur bei H2 und H3) hinzu. Dabei folgen wir der Logik der Dekomposition des Haupteffekts. Wir überprüfen, inwiefern ein Gruppenunterschied, der sich im Haupteffekt des jeweils ersten Modells zeigen würde, unter Kontrolle der genannten Merkmale stabil bleibt oder auf die unterschiedliche Komposition der beiden Untersuchungsgruppen zurückgeführt werden kann. Zeigt sich der Haupteffekt in Modell 1, erhalten wir einen Hinweis auf Leistungsunterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden. Nimmt dieser Effekt in den nachfolgenden Modellen ab oder wird er insignifikant, zeigt dies, dass andere Einflussgrößen, die über die Kovariate gemessen werden, den Effekt des Hochschulzugangs auf die Studienleistungen moderieren. Das bedeutet nicht, dass es keinen Performanzunterschied gibt, sondern deutet auf dessen Ursprung hin.

Zur Analyse des Erfolgs in der Studieneingangsphase (Zahl der bestandenen Lehrveranstaltungen) und der Abschlussnote setzen wir OLS-Regressionen ein. Die Abschlusswahrscheinlichkeit analysieren wir mittels logistischer Regression. Wir berichten die durchschnittlichen marginalen Effekte, die Auskunft über prozentuale Änderungen in der Abschlusswahrscheinlichkeit geben (Auspurg & Hinz 2011). Darüber hinaus wenden wir eine Dekomposition nach Fairlie (2005) an, um die Abschlusswahrscheinlichkeit weiter aufzuschlüsseln. Auf diese Weise ist eine Isolation des Erklärungsbeitrags möglich, der die Folge einer unterschiedlichen Verteilung der Determinanten in den Studierendengruppen ist – also beispielsweise auf einen unterschiedlichen Frauenanteil innerhalb der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden und ihren Kommilitonen mit Abitur zurückgeht (Schindler 2014; Schindler & Reimer 2010).

Empirische Befunde

Studieneingangsphase

Wir analysieren den Erfolg in der Studieneingangsphase mit einer Stichprobe von 581 Studierenden (siehe Tabelle 1). Für diese Stichprobe stehen sowohl Leistungsdaten als auch Befragungsdaten über die soziale Herkunft und die Kapitalausstattung zur Verfügung. Diese Studierenden haben zwischen dem Wintersemester 2012/13 und dem Sommersemester 2014 das Studium begonnen. Die nicht-traditionellen Studierenden sind im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit Abitur überwiegend männlich, haben häufiger einen Migrationshintergrund und verfügen häufiger über ein hohes Einkommen. Auch sind sie häufiger Bildungsaufsteiger, das

heißt, sie entstammen einer Herkunftsfamilie, in der kein Elternteil einen Hochschulabschluss hat. Allerdings befindet sich auch unter den Studierenden mit Abitur im Vergleich zur Studierendenschaft an deutschen Universitäten ein etwas höherer Anteil von Bildungsaufsteigern.¹⁰ Dies deutet auf die Selektivität der Stichprobe hin: Offenbar halten junge Erwachsene, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, es für attraktiv, am untersuchten Fachbereich zu studieren, weil sie aufgrund des besonderen Ausbildungsprofils möglicherweise geringere Effekte kultureller Schließung perzipieren.

Tabelle 1: Stichprobe Studieneingangsphase (relative Häufigkeiten)

| | TS | NTS | gesamt |
|---------------------------------------|------------|------------|-------------|
| Frauen | 61 % | 40,7 % | 55,9 % |
| Migrationshintergrund | 16,1 % | 22,1 % | 17,6 % |
| ökonomisches Kapital (>670 €) | 37,6 % | 57,9 % | 42,7 % |
| kulturelles Kapital (>Median) | 47 % | 40,7 % | 45,4 % |
| soziales Kapital (>Median) | 45,9 % | 47,6 % | 46,3 % |
| Durchschnittsalter (in Jahren) | 22,3 | 26,5 | 23,3 |
| Bildungsaufsteiger | 48,2 % | 61,4 % | 51,5 % |
| Berufsausbildung abgeschlossen | 26,6 % | 78,6 % | 39,6 % |
| Zentralität des Studiums (Mittelwert) | 3,9 | 4,3 | 4,0 |
| Quote bestandener Kurse | 79,2 % | 71,8 % | 77,3 % |
| N (%) | 436 (75 %) | 145 (25 %) | 581 (100 %) |

Anm.: Quelle: PETS 2014

Hinsichtlich der Quote der bestandenen Kurse zeigt sich die mit Hypothese H1a vermutete Differenz: Während der Studieneingangsphase bestehen nicht-traditionelle Studierende im Durchschnitt 71,8 Prozent der absolvierten Kurse, während traditionelle Studierende eine Bestehensquote von 79,2 Prozent aufweisen. Die Gruppendifferenz von 7,4 Prozentpunkten ist hochsignifikant ($t = 2,43$).

Tabelle 2 dokumentiert die Ergebnisse der multivariaten Analyse. Modell 1 berichtet zunächst den bereits erwähnten Unterschied zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden. Modell 2 zeigt, dass Frauen in der Studieneingangsphase größeren Erfolg als ihre männlichen Kommilitonen haben. Studierende mit Migrationshintergrund weisen demgegenüber tendenziell eine geringere Performanz als Studierende ohne Migrationshintergrund auf. Für Bildungsaufsteiger zeigt sich kein signifikanter Effekt. Studierende, die eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, weisen eine höhere Bestehensquote auf als Personen, die rein schulisch gebildet sind. Dies deutet darauf hin, dass mit dem Absolvieren einer beruflichen

¹⁰ Im Jahr 2012 waren 44 Prozent der Studierenden an Universitäten in Deutschland Bildungsaufsteiger (Middendorff et al. 2013: 82ff.).

Ausbildung praktische Kompetenzen erworben werden, die in der Studieneingangsphase hilfreich sind – unabhängig davon, ob die betreffenden Personen über das Abitur verfügen oder nicht.¹¹ Modell 3 zeigt, dass das Volumen des verfügbaren Bildungskapitals, des ökonomischen und des sozialen Kapitals vor Studienbeginn keinen signifikanten Effekt auf die Performanz in der Studieneingangsphase hat. Modell 4 zeigt, dass der Studienerfolg steigt, wenn die Studierenden der Auffassung sind, dass das Studium im Zentrum ihres Lebens steht. Dies deutet auf einen Motivationseffekt hin.¹² Vergleicht man den Effekt des Hochschulzugangs über die vier Modelle, so weisen nicht-traditionelle Studierende unter Kontrolle aller Kovariate eine um 12 Prozent geringere Quote bestandener Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase auf. Insofern ist die Gruppendifferenz unter Kontrolle soziodemografischer Merkmale stabil und wächst mit zunehmender Modellkomplexität.

¹¹ Wir haben zusätzlich getrennte Modelle für nicht-traditionelle und traditionelle Studierende berechnet (nicht ausgewiesen, auf Anfrage erhältlich). Dabei zeigt sich nur für traditionelle, nicht aber für nicht-traditionelle Studierende ein signifikant-positiver Effekt der Berufsausbildung. Letzteres kann jedoch die Folge der Zellbesetzung sein. So haben lediglich 31 der nicht-traditionellen Studierenden keine Berufsausbildung abgeschlossen. Die Richtung der weiteren Effekte unterscheidet sich in diesen Modellen ausschließlich beim Alter (für NTS signifikant negativ), dem ökonomischen (für NTS negativ) und sozialen (für NTS negativ) Kapital.

¹² Für nicht-traditionelle Studierende sind sowohl die persönliche (Weiter-)Bildung als auch die berufliche (Weiter-)Qualifikation wichtigere Studienmotive als für ihre Kommilitonen mit Abitur (Brändle 2014).

Tabelle 2: Determinanten der Quote bestandener Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase (lineare Regression)

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 |
|-------------------------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Hochschulzugangsberechtigung (NTS = 1) | -0,074* (0,03) | -0,108** (0,04) | -0,112** (0,04) | -0,120** (0,04) |
| Migrationshintergrund (ja = 1) | | -0,042 (0,03) | -0,045 (0,04) | -0,053 (0,03) |
| Geschlecht (Frauen = 1) | | 0,054* (0,03) | 0,057* (0,03) | 0,050+ (0,03) |
| Alter (in Jahren) | | -0,004 (0,00) | -0,003 (0,00) | -0,003 (0,00) |
| Bildungsaufsteiger (ja = 1) | | 0,026 (0,03) | 0,026 (0,03) | 0,019 (0,03) |
| Berufsausbildung (ja = 1) | | 0,115** (0,03) | 0,113** (0,03) | 0,107** (0,03) |
| ökonomisches Kapital (>670Euro = 1) | | | -0,005 (0,03) | -0,007 (0,03) |
| kulturelles Kapital (>Median = 1) | | | -0,029 (0,03) | -0,031 (0,03) |
| soziales Kapital (>Median = 1) | | | 0,01 (0,03) | 0,006 (0,03) |
| Zentralität des Studiums | | | | 0,032** (0,01) |
| Konstante | 0,792** (0,02) | 0,748** (0,1) | 0,731** (0,1) | 0,630** (0,1) |
| R ² | .01 | .045 | .047 | .064 |

Anm.: Quelle: PETS 2014, N = 581 (Studienanfänger WS 2012/13 – SS 2014; OLS-Regressionen, angegeben sind unstandardisierte Koeffizienten (Standardfehler in Klammern). + p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01

Festzuhalten ist also, dass der Erfolg in der Studieneingangsphase von der Art der Hochschulzugangsberechtigung beeinflusst wird. Nicht-traditionelle Studierende schließen einen signifikant geringeren Anteil der besuchten Lehrveranstaltungen erfolgreich ab. Insofern scheinen sich die von uns vermuteten Kompetenzunterschiede und kulturellen Anpassungsprobleme zwischen den Gruppen in einer unterschiedlichen Erfolgsquote während der Studieneingangsphase zu zeigen. Die schrittweise erweiterten Modelle haben gezeigt, dass dieser Gruppenunterschied unter zusätzlicher Berücksichtigung der sozialen Herkunft (als Proxy eines bildungsfernen Habitus), des kulturellen Kapitals (als Proxy für Kompetenzunterschiede) sowie weiterer Merkmale nicht wesentlich kleiner, sondern größer wurde. Hypothese H1a ist daher bestätigt und Hypothese H1b ist abzulehnen. Gleichwohl erklären die Modelle mit 6,4 Prozent nur einen geringen Anteil der Gesamtvarianz. Der Erfolg in der Studieneingangsphase wird demnach zu einem Großteil von anderen Determinanten als den von uns beobachteten beeinflusst.

Wahrscheinlichkeit des Studienabschlusses

Um den Einfluss der Hochschulzugangsberechtigung auf die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses innerhalb des Beobachtungszeitraums zu prüfen, verwenden wir eine Stichprobe von 1.142 Studierenden (Tabelle 3). Die Studierenden hatten sich zwischen Wintersemester 2008/09 und Sommersemester 2010 immatrikuliert und hatten bis zur Generierung des Datenauszugs mindestens neun Semester Zeit für den Studienabschluss. Dieser Stichprobenzuschnitt wurde gewählt, um Verzerrungen aufgrund von geringfügigen Überschreitungen der Regelstudienzeit auszuschließen. Entgegen Stichprobe 1 befinden sich in dieser Stichprobe häufiger Personen mit Migrationshintergrund. Dieser Anteil ist unter den nicht-traditionellen Studierenden geringer als unter ihren Kommilitonen mit allgemeiner Hochschulreife. Nicht-traditionelle Studierende erwerben im ersten Studienjahr deutlich seltener mindestens 60 Kreditpunkte und studieren häufiger in Teilzeit als traditionelle Studierende.

Entscheidend ist, dass 61,5 Prozent der traditionellen Studierenden den Studienabschluss im Beobachtungsfenster erreichen, während dies lediglich 41,5 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden tun. Diese Differenz ist hochsignifikant (Cramérs $V = -0,19$, $\chi^2 = 39,96$) und bestätigt Hypothese H2.

Tabelle 3: Stichprobe Absolventen (relative Häufigkeiten)

| | TS | NTS | Gesamt |
|--------------------------------|------------|------------|--------------|
| Frauen | 55,8 % | 36,3 % | 49,6 % |
| Durchschnittsalter (in Jahren) | 23,2 | 27,4 | 24,6 |
| Migrationshintergrund | 25,9 % | 20,8 % | 24,3 % |
| erfolgreiches 1. Studienjahr | 47,6 % | 30,6 % | 42,1 % |
| Teilzeitstudium | 6,7 % | 14,2 % | 9,1 % |
| Absolventen | 61,5 % | 41,5 % | 55,1 % |
| N (%) | 776 (68 %) | 366 (32 %) | 1142 (100 %) |

Anm.: Quelle: PETS 2014

Tabelle 4 gibt die Ergebnisse der logistischen Regressionen wieder. Modell 1 zeigt den Haupteffekt, wonach nicht-traditionelle Studierende eine um 19,9 Prozentpunkte geringere Abschlusswahrscheinlichkeit ausweisen. Unter Kontrolle der soziodemografischen Merkmale in Modell 2 und der Studienpraxis in Modell 3 verringert sich dieser Gruppenunterschied, bleibt jedoch signifikant. Modell 2 zeigt zudem, dass Frauen eine um 14 Prozentpunkte höhere Abschlusswahrscheinlichkeit haben als Männer. Studierende mit Migrationshintergrund haben eine um etwa 8 Prozentpunkte geringere Abschlusswahrscheinlichkeit als autochthone Studierende. Zudem sinkt der Erfolg mit steigendem Alter. Das um die Studienpraxis erwei-

terte Modell 3 gibt an, dass die erfolgreiche Bewältigung der Studieneingangsphase die Abschlusswahrscheinlichkeit um mehr als 50 Prozentpunkte erhöht. Teilzeitstudierende haben erwartungsgemäß eine geringere Abschlusswahrscheinlichkeit. Wir interpretieren diesen Term jedoch nicht kausal. Er dient dazu, die unterschiedliche Komposition der beiden untersuchten Gruppen hinsichtlich des Studienzeitumfangs zu kontrollieren.¹³

Tabelle 4: Determinanten der Abschlusswahrscheinlichkeit des Studiums

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Dek _(NTS) |
|-------------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| Hochschulzugangsberechtigung (NTS = 1) | -0,199** (0,03) | -0,125** (0,03) | -0,064+ (0,03) | |
| Migrationshintergrund (ja = 1) | | -0,083* (0,04) | -0,056 (0,03) | -0,02 |
| Geschlecht (Frauen = 1) | | 0,140** (0,03) | 0,135** (0,04) | 0,12 |
| Alter (in Jahren) | | -0,013** (0,00) | -0,008** (0,00) | 0,16 |
| erfolgreiches 1. Studienjahr (ja = 1) | | | 0,510** (0,02) | 0,44 |
| Teilzeitstudium (ja = 1) | | | -0,180** (0,04) | 0,06 |
| Dek _(insgesamt) | | | | 0,75 |
| R ² _{pseudo} | .025 | .052 | .252 | |
| AIC | 1533,4 | 1496,94 | 1187,05 | |
| BIC | 1538,44 | 1517,1 | 1217,29 | |

Anm.: Quelle: PETS 2014, N = 1142; logistische Modelle, angegeben sind durchschnittliche marginale Effekte (AME, Standardfehler in Klammern). + p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01. Die nichtlineare Dekomposition basiert auf 10.000 Replikationen mit randomisierter Variablenreihenfolge. Dek_(NTS) = erklärter Anteil der Gruppenunterschiede durch die einzelnen Variablen. Dek_(insgesamt) = Gesamtanteil der erklärten Gruppenunterschiede durch alle Variablen.

Die Fairlie-Dekomposition verdeutlicht, dass die vorgefundenen Unterschiede hinsichtlich des Erfolgs in der Studieneingangsphase 44 Prozent der Differenz zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden erklären. Darüber hinaus geht die höhere Abschlusswahrscheinlichkeit der traditionellen Studierenden vor allem auf einen höheren Frauenanteil in dieser Gruppe zurück (Dek_(NTS) = 0,12). Zudem lässt sich ein großer Teil der unterschiedlichen Abschlusswahrscheinlichkeiten zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden auf Altersunterschiede zurückführen (Dek_(NTS) = 0,16). Unterschiede hinsichtlich des Teilzeitstudiums und des Migrationshintergrunds sind weniger relevant.

¹³ Getrennte Modelle für nicht-traditionelle und traditionelle Studierende zeigen ausschließlich bezüglich des Migrationshintergrunds Unterschiede in der Richtung der Effekte (für NTS positiv).

Insgesamt zeigen die Befunde zur Abschlusswahrscheinlichkeit also deutliche Differenzen zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. Die Ergebnisse verdeutlichen auch, dass die beobachteten Gruppendifferenzen in hohem Maße auf die unterschiedliche Komposition der Gruppen zurückgehen. So sind 75 Prozent der Unterschiede ($Dek_{(insgesamt)}$) auf die analysierten Variablen zurückzuführen. Ebenso ist die Erklärungskraft der Modelle zufriedenstellend ($R^2_{pseudo} = 0,252$).

Abschlussnote

Für die Analysen der Abschlussnote greifen wir auf Daten von 727 Studierenden zurück, die zwischen dem Wintersemester 2008/09 und der Generierung des Datensatzes im Dezember 2014 das Studium erfolgreich abgeschlossen haben (Tabelle 5). Diese Stichprobe weist eine ähnliche Struktur wie die zuvor beschriebene Stichprobe auf, weshalb wir nicht weiter auf Gruppenunterschiede eingehen. Wichtig ist jedoch, dass Studierende mit Abitur eine durchschnittliche Abschlussnote von 2,16 erreichen, während nicht-traditionelle Studierende im Durchschnitt mit einer Note von 2,31 abschließen. Dieser Gruppenunterschied ist hochsignifikant ($t = -4,36$) und bestätigt Hypothese H3.

Tabelle 5: Stichprobe Abschlussnoten (relative Häufigkeiten)

| | TS | NTS | gesamt |
|--------------------------------|------------|------------|-------------|
| Frauen | 63,2 % | 41,5 % | 58,5 % |
| Durchschnittsalter (in Jahren) | 22,8 | 26,5 | 23,6 |
| Migrationshintergrund | 20,6 % | 18,9 % | 20,2 % |
| erfolgreiches 1. Studienjahr | 73,4 % | 60,4 % | 70,6 % |
| Teilzeitstudium | 3 % | 5 % | 3,4 % |
| Durchschnittsnote | 2,16 | 2,31 | 2,19 |
| N (%) | 568 (78 %) | 159 (22 %) | 727 (100 %) |

Anm.: PETS 2014

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse der Vorhersage der Abschlussnote, wobei ein positives Vorzeichen eine Erhöhung (Verschlechterung) und ein negatives Vorzeichen eine Verringerung (Verbesserung) der Note ausdrückt. Der in Modell 1 berichtete Unterschied zwischen den beiden Gruppen bleibt auch unter der Kontrolle der soziodemografischen Merkmale und der Studienpraxis in den Modellen 2 und 3 bestehen. Mit zunehmender Zahl der Kovariate schwächt sich dieser Effekt ab, bleibt aber signifikant. Während Studierende mit Migrationshintergrund eine signifikant schlechtere Performanz zeigen (Modell 2), sind keine signifikanten Geschlechter- oder Altersdifferenzen auffindbar. Tendenziell erreichen Frauen bessere Noten als Männer, wohingegen die Leistung mit steigendem Alter abnimmt. Demgegenüber

erreichen Studierende, die zu Beginn des Studiums mindestens die vorgesehene Punktzahl erwerben, die besten Abschlussnoten (Modell 3).¹⁴

Tabelle 6: Determinanten der Abschlussnote

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 |
|-------------------------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| Hochschulzugangsberechtigung (NTS = 1) | 0,156** (0,04) | 0,141** (0,04) | 0,120** (0,04) |
| Migrationshintergrund (ja = 1) | | 0,128** (0,04) | 0,106** (0,04) |
| Geschlecht (Frauen = 1) | | -0,019 (0,03) | -0,011 (0,03) |
| Alter (in Jahren) | | 0,004 (0,00) | 0,003 (0,00) |
| erfolgreiches 1. Studienjahr (ja = 1) | | | -0,178** (0,03) |
| Teilzeitstudium (ja = 1) | | | 0,005 (0,08) |
| Konstante | 2,155** (0,02) | 2,077** (0,10) | 2,204** (0,10) |
| R ² | .026 | .043 | .083 |

Anm.: Quelle: PETS 2014, N = 727; Absolventen Wintersemester 2008/09 – Dezember 2014; OLS-Regressionen, angegeben sind unstandardisierte Koeffizienten (Standardfehler in Klammern), + p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01.

Die Befunde bestätigen Hypothese H3, wonach nicht-traditionelle Studierende das Studium mit einer schlechteren Abschlussnote beenden, wobei diese Notendifferenz mit rund 0,15 Notenpunkten gering ist. Insgesamt entsprechen die Effekte strukturell denen bei der Erklärung der Abschlusswahrscheinlichkeit. In beiden Analysen sind es neben den nicht-traditionellen Studierenden Personen mit Migrationshintergrund und ältere Studierende, die eine geringere Leistung zeigen. Eine zentrale Bedeutung für die Abschlussnote besitzt auch der Studienerfolg in der Studieneingangsphase. Die Varianzaufklärung des vollständigen Modells ist jedoch relativ gering ($r^2 = 0,083$), was darauf hindeutet, dass die uns zur Verfügung stehenden soziodemografischen Variablen die Leistungsunterschiede nur begrenzt erklären können.

¹⁴ Erneut haben wir getrennte Modelle für nicht-traditionelle und traditionelle Studierende berechnet (nicht ausgewiesen). Die Richtung der Effekte unterscheidet sich in diesen Modellen beim Geschlecht (für Frauen unter den NTS positiv), dem Alter (für NTS signifikant negativ) und dem Teilzeitstudium (für TS negativ).

Schlussbetrachtung

In diesem Aufsatz haben wir gefragt, inwiefern nicht-traditionelle Studierende sich hinsichtlich des Studienerfolgs von traditionellen Studierenden, die über das Abitur als Zugangsberechtigung verfügen, unterscheiden. Diese Frage haben wir im Kontext der Chancengleichheit durch Hochschulöffnung diskutiert. Wir sind von der Annahme ausgegangen, dass die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte dann zu mehr sozialer Chancengleichheit führen kann, wenn diese Option von Personen genutzt würde, die im Schulsystem – trotz ausreichender Kompetenzen – aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt wurden, das heißt trotz prinzipieller Eignung kein Abitur erlangt haben. Entscheidend ist jedoch, ob die beruflich Qualifizierten auch die Chancen auf gleiche Leistungen innerhalb des Studiums besitzen. Schließen sie ihr Studium mit gleichem Erfolg ab wie ihre Kommilitonen mit Abitur?

Wir haben argumentiert, dass dies nicht oder zumindest nicht vollständig der Fall sein wird. Verantwortlich dafür sind erstens die unterschiedlichen Kompetenzen beider Gruppen: Nicht-traditionellen Studierenden fehlt einerseits methodisch-theoretisches Wissen, das in der Sekundarstufe II gelehrt wird, andererseits werden sie ihren Vorsprung an praktisch-organisatorischem Wissen im Hochschulstudium in geringerem Maße nutzbar anbringen können. Zweitens vermuteten wir mit Alheit (2009) eine kulturelle Schließung der Hochschulen. Studierende ohne Abitur verfügen herkunftsbedingt – beziehungsweise durch ihre berufliche Sozialisation vermittelt – über einen Habitus, der nicht den Erwartungen der Institution an verbale Ausdrucksfähigkeit der Studierenden und Souveränität im Umgang mit theoretischem, akademischem Wissen entspricht. Die Folge müssten Anpassungsprobleme sein, die sich in geringeren Leistungen zeigen müssten.

Um diese Leistungsunterschiede zu prüfen, haben wir Daten einer quantitativen Fallstudie verwendet. Dabei handelte es sich um amtliche Prüfungsleistungsdaten eines wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs des Fachbereichs Sozialökonomie der Universität Hamburg. Im Unterschied zum Bundesdurchschnitt von drei Prozent sind in diesem Studiengang derzeit etwa 20 Prozent beruflich qualifizierte Studierende eingeschrieben, die über eine Aufnahmeprüfung das Studium begonnen haben (einschließlich Personen mit Fachhochschulreife). Da die Analyse ausschließlich Daten eines Studiengangs enthält, können Kontexteffekte – wie beispielsweise Unterschiede in der Benotungspraxis in Abhängigkeit von Fachkulturen – ausgeschlossen werden. Der generierte Leistungsdatensatz beinhaltet Daten von 4.224 Studierenden innerhalb des Beobachtungsfensters von Wintersemester 2008/09 bis Wintersemester 2014/15. Für einen Teil der Daten (Erfolg in der Studieneingangsphase) ha-

ben wir Umfragedaten aus Studienanfängerbefragungen zugespielt. Zur Messung des Studienerfolgs verwendeten wir drei Indikatoren: die Quote der erfolgreich absolvierten Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase, die Wahrscheinlichkeit des Studienabschlusses innerhalb des Beobachtungszeitraums und die Abschlussnote. In jeder Analyse haben wir in Regressionsrechnungen den Einfluss der Gruppenzugehörigkeit (nicht-traditionelle gegenüber traditionellen Studierende) auf den Leistungsindikator berechnet. Mittels Hinzufügen von soziodemografischen Kovariaten haben wir anschließend kontrolliert, inwiefern diese Unterschiede auf eine unterschiedliche Kompositionen der beiden Gruppen zurückgeht.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass nicht-traditionelle Studierende hinsichtlich aller drei Indikatoren geringere Performanz zeigen als ihre Kommilitonen mit Abitur. Erstens bestehen nicht-traditionelle Studierende im Durchschnitt 7,4 Prozent weniger Lehrveranstaltungen im ersten Studienjahr. Anders als von uns vermutet, verringert sich dieser Gruppenunterschied unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der Verfügbarkeit von kulturellem Kapital (als Proxy für akademische Kompetenzen) nicht maßgeblich. Mit anderen Worten: Die Studieneingangsphase scheint für nicht-traditionelle Studierende tatsächlich eine größere Hürde darzustellen. Zweitens haben nicht-traditionelle Studierende eine rund 20 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb des Beobachtungszeitraums von mindestens neun Semestern abzuschließen (41,5 Prozent gegenüber 61,5 Prozent). Wir können aufgrund der Rechtszensiertheit unserer Verlaufsdaten (das Beobachtungsfenster endet mit der Generierung des Datensatzes aus dem Studien- und Prüfungsleistungssystem im Dezember 2014) jedoch nicht sagen, ob nicht-traditionelle Studierende lediglich (noch) mehr Zeit für den Abschluss benötigen oder ob sie mit höherer Wahrscheinlichkeit keinen Abschluss erlangen. Drittens schließen nicht-traditionelle Studierende das Studium mit einem durchschnittlich um 0,15 Notenpunkte schlechteren Endergebnis ab (2,31 gegenüber 2,16). Dieser Unterschied erscheint gering, ist gleichwohl hochsignifikant.

Insgesamt zeigen unsere Befunde, dass der Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender geringer als der ihrer Kommilitonen mit Abitur ist, wobei besonders die geringere Abschlussquote auffällt. Unsere Analysen machen darauf aufmerksam, dass dieser Gruppenunterschied teilweise auf die unterschiedliche soziodemografische Komposition der Gruppen zurückführbar ist. Vor allem das höhere Durchschnittsalter, der geringere Frauenanteil und der höhere Anteil von Personen mit Migrationshintergrund trugen zu den geringeren Leistungen der nicht-traditionellen Studierenden bei. Diese Kompositionseffekte können die Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen teilweise erklären, heben sie aber nicht auf. Entscheidend sind die beobachteten Haupteffekte, die sich im Studierverhalten der analysierten Stichproben em-

pirisch gezeigt haben. Ihnen zufolge zeigen Studierende ohne Abitur eine geringere Performanz.

Dennoch unterliegen unsere Ergebnisse einer Reihe von methodischen Einschränkungen. Erstens können wir keine validen Aussagen über die Studienabbruchquote als einen zentralen Leistungsindikator machen. Der Grund hierfür ist, dass wir nicht wissen, ob Studierende, die ohne Abschluss die Hochschule verlassen haben, an eine andere Hochschule gewechselt sind oder das Studium aufgegeben haben. Dies ist auch im Falle der nicht-traditionellen Studierenden wichtig, weil deren Hochschulzugangsberechtigung nach mindestens zwei erfolgreich absolvierten Fachsemestern von allen Bundesländern außer Bremen und Sachsen-Anhalt anerkannt wird (Duong & Püttmann 2014: 5). Andererseits wäre denkbar, dass die Unterschiede in der Abschlusswahrscheinlichkeit und der Abschlussnote das Ergebnis ungleicher Studienabbruchquoten sind, nämlich dann, wenn leistungsschwache nicht-traditionelle Studierende das Studium häufiger abbrechen als leistungsschwache Studierende mit Abitur, was zur Folge hätte, dass die Leistungsunterschiede beim Studienabschluss unterschätzt würden. Unsere Auswertungen können derartige Differenzen nicht ausschließen. Unter den Studierenden, die zwischen dem Wintersemester 2007/08 und dem Sommersemester 2010 das Studium begonnen haben, befanden sich 32 Prozent nicht-traditionelle Studierende. Unter denjenigen Studierenden dieser Kohorten, die bis zum Ende des Beobachtungszeitraums im Wintersemester 2014/15 einen Abschluss erreicht haben, befanden sich jedoch lediglich 24 Prozent nicht-traditionelle Studierende. Es ist anzunehmen, dass diese Differenz nicht nur auf eine unterschiedliche Studienpraxis – im Sinne eines höheren Anteils von Teilzeitstudierenden unter den Studierenden ohne Abitur – zurückgeht, sondern in den beiden Gruppen auch unterschiedliche Studienabbruchquoten bestehen.

Zweitens haben wir in unserer Stichprobe der nicht-traditionellen Studierenden auch Personen, die mit Fachhochschulreife an der Universität studieren. Wir wissen, dass diese sowohl hinsichtlich ihrer Studienmotive und Lebensziele, wie auch hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen, des Alters und des Frauenanteils große Ähnlichkeit mit den beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung besitzen (Brändle 2014). Die amtlichen Prüfungsdaten erlauben es aber nicht, diese Studierenden von beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu separieren, weil auch die Studierenden mit Fachhochschulreife die Aufnahmeprüfung absolvieren müssen. Insofern bleibt unklar, inwiefern es Leistungsunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen gibt.

Die dritte Einschränkung betrifft die Selektivität der Daten. Da wir eine Fallstudie durchgeführt haben, können wir die Befunde nicht für andere Hochschulen generalisieren. Zwar konnten wir eine Reihe unbeobachteter Effekte auf den Studienerfolg ausschließen, nicht aber, inwiefern die Institution der Hochschule beziehungsweise des Fachbereichs in besonderer Weise die Performanz beeinflusst. Dies ist jedoch wahrscheinlich, denn der Fachbereich Sozialökonomie, beziehungsweise seine Vorgängerinstitutionen, hat seit der Gründung im Jahr 1948 besonderes Augenmerk auf die Ausbildung von Studierenden ohne Abitur gelegt (Borries-Pusback 2002). Aufgrund der mehr als 60 Jahre langen Erfahrung in der synchronen Ausbildung von Personen mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung gehen wir davon aus, dass die Institution in besonderer Weise kulturell offen ist für Personen, die nicht auf dem ersten Bildungsweg in das Studium gelangen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass das Curriculum zu Studienbeginn ausdrücklich Veranstaltungen beinhaltet, die bei der Überwindung typischer fachlicher Defizite, welche bei nicht-traditionellen Studierenden häufiger auftreten könnten, unterstützen sollen (auf Niveau der Sekundarstufe II), so zum Beispiel im mathematischen oder fremdsprachlichen Bereich, im Feld der Geschichte Deutschlands oder in den Deutschkenntnissen (für Personen mit Migrationshintergrund). Hinzu kommt, dass nicht-traditionelle Studierende an diesem Fachbereich eine sozial sichtbare und artikulationsfähige Gruppe darstellen, was sozialen Austausch und damit deren Berücksichtigung und Unterstützung ermöglicht. Die Gefahr der sozialen Vereinzelung, wie sie nicht-traditionelle Studierende aufgrund ihrer geringen Zahl an anderen Universitäten erfahren, ist damit gering.

Vor dem Hintergrund der besonderen Selektivität der Stichprobe lässt sich unseren Befunden dennoch eine generalisierende Vermutung entnehmen: Obwohl die kulturellen und fachlichen Rahmenbedingungen der Leistungserbringung für nicht-traditionelle Studierende an diesem Fachbereich weitgehend ideal sind, haben wir Leistungsunterschiede gefunden. Unterstellen wir nun, dass in der Breite des deutschen Universitätsalltags typischerweise keine besondere Erfahrung in der Ausbildung von beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulischer Hochschulzugangsberechtigung und keine erhöhte Sensibilität für ihre Anpassungsprobleme existieren, und nehmen wir weiter an, dass fehlender sozialer Austausch aufgrund mangelnder akademischer Integration die Regel und nicht die Ausnahme ist, so vermuten wir, dass die Chancen auf gleiche Leistungen deutlich schlechter sein werden. Die Leistungsdifferenzen zwischen Studierenden ohne Abitur und traditionellen Studierenden, so unsere These, werden anderenorts daher größer sein als in unserer Stichprobe. Ob dies allerdings wirklich der Fall ist, müssen zukünftige Studien auf breiterer Datengrundlage zeigen.

Literatur

- Alheit, P., 2009: Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. Hessische Blätter: 215–226.
- Auspurg, K. & T. Hinz, 2011: Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. Zeitschrift für Soziologie 40: 62–73.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bargel, T., M. Ramm & F. Multrus, 2012: Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? Beiträge zur Hochschulforschung 34: 26–41.
- Berg, H., T. Grendel, I. Haußmann, H. Lübbe & A. Marx, 2014: Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Borries-Pusback, B. von, 2002: Keine Hochschule für den Sozialismus. Die Gründung der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg 1945 – 1955. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P., 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 183–198 in: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P., 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart: Klett.
- Brändle, T., 2014: Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. Beiträge zur Hochschulforschung 36: 92–119.
- Brändle, T. & J. Häuberer, 2015, online first: Social Capital of Non-Traditional Students at a German University. Do Traditional and Non-Traditional Students Access Different Social Resources? International Journal of Higher Education 4: 92–105.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1986: Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn: Bock.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, 2008: Nationales Reformprogramm Deutschland 2008 – 2010. Auf den Erfolgen aufbauen – die Reformen für mehr Wachstum und Beschäftigung fortsetzen. Berlin.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, 2012: Nationales Reformprogramm 2012. Berlin.
- Bundesregierung & Regierungschefs der Länder, 2008: Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden.
- Carifio, J. & R. Biron, 1978: Collecting Sensitive Data Anonymously. The CDRGP Technique. Journal of Alcohol and Drug Education 23: 47–66.
- Dahm, G., C. Kamm, C. Kerst, A. Otto & A. Wolter, 2013: "Stille Revolution?". Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. Die Deutsche Schule 105: 382–401.
- Dahm, G. & C. Kerst, 2013: Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Zeitschrift für Beratung und Studium 8: 34–39.

- Diller, F., D. Festner, T. Freiling & S. Huber, 2011: Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Duong, S. & V. Püttmann, 2014: Studieren ohne Abitur. Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh: CHE.
- Fairlie, R.W., 2005: An extension of the Blinder-Oaxaca decomposition technique to logit and probit models. *Journal of Economic and Social Measurement* 30: 305–316.
- Freitag, W.K., 2011: Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biografische Erfahrungen und Herausforderungen. S. 121–140 in: W.K. Freitag, E.A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Freitag, W.K., 2012: *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Friebertshäuser, B. & M. Kraul, 2002: Studium und Biographie. S. 161–172 in: H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, M., U.H. Bittlingmayer, D. Dravenau & O. Groh-Samberg, 2004: Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24: 124–145.
- Hartung, D. & B. Kraus, 1990: Studierende, die aus dem Beruf kommen. Auswirkungen von Praxiserfahrungen auf Studium und akademische Berufstätigkeit. S. 117–160 in: N. Kluge, W.-D. Scholz & A. Wolter (Hrsg.), *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem.
- Heublein, U., J. Richter, R. Schmelzer & D. Sommer, 2014: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule* 4|2014. Hannover: DZHW.
- Hinz, T. & T. Thielemann, 2013: Studieren mit Migrationshintergrund an einer deutschen Universität: Abiturnote, Bildung der Eltern und subjektiver Studienerfolg. *Soziale Welt* 64: 381–399.
- Huber, L., 2009: Kompetenzen für das Studium: "Studierfähigkeit". *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation* 4: 81–95.
- Isserstedt, W., 1994: Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern. *HIS Kurzinformation A* 10/1994. Hannover.
- Kluge, N., W.-D. Scholz & A. Wolter (Hrsg.), 1990: *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem.
- Köller, O. & J. Baumert, 2002: Das Abitur - immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*.
- Kultusministerkonferenz, 1997: *Stärkung der Ausbildungsfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungssituation*. Bericht der KMK vom 13.06.1997.
- Kultusministerkonferenz, 2009: *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 (27.8.2014).
- Lange-Vester, A., 2014: Ausschluss und Selbstausschluss. Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. S. 193–209 in: U. Banscheraus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Martin, N.D., 2009: Social Capital, Academic Achievement, and Postgraduation Plans at an Elite, Private University. *Sociological Perspectives* 52: 185–210.
- Middendorff, E., B. Apolinarski, J. Poskowsky, M. Kandulla & N. Netz, 2013: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Müller-Benedict, V. & E. Tsarouha, 2011: Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 388–409.
- OECD, 2014: PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit. Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pätzold, G., 2011: Berufliche Bildung und Hochschulzugang – Potenziale stärken sowie Kooperationen und Anschlüsse ausbauen. S. 1–19 in: B. Gehlert & G. Pätzold (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 - Hochschultage berufliche Bildung 2011, Workshop 27*.
- Rheinländer, K., 2014: Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. S. 247–278 in: T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, G., 1995: *Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Schindler, S., 2014: *Wege zur Studienberechtigung - Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, S. & D. Reimer, 2010: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 623–653.
- Schnell, R., T. Bachteler & J. Reiher, 2010: Improving the Use of Self-Generated Identification Codes. *Evaluation Review* 34: 391–418.
- Scholz, W.-D., 2006: *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. Oldenburg: BIS.
- Scholz, W.-D. & A. Wolter, 1986: Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. S. 19–125 in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Bonn: Bock.
- Universität Hamburg, 2006: *Aufnahmeprüfungsordnung für Bewerberinnen nach § 38 Absatz 1 HmbHG zum Studium im interdisziplinären Bachelorstudiengang Sozialökonomie*.
- van der Gaag, M. & T.A. Snijders, 2005: The Resource Generator: social capital quantification with concrete items. *Social Networks* 27: 1–29.
- Winter, M., 2009: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*. HoF-Arbeitsbericht 1/2009. Wittenberge.
- Wolter, A., 1997: Hochschulzugang aus dem Beruf - Forschungsstand und bildungspolitische Perspektiven. S. 107–131 in: K. Mucke & B. Schwiedrzik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein "Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wolter, A. & E. Reibstein, 1991: Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. S. 35–97 in: A. Wolter (Hrsg.), *Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Eine bildungspolitische Herausforderung*. Oldenburg: BIS.

Anhang

Tabelle A7: Beschreibung der Variablen der Studierendenbefragung
(Bruttostichprobe der Analysen zur Studieneingangsphase)

Zur Beschreibung der Daten des Studien- und Prüfungsleistungssystems siehe Tabellen 1, 3 und 5 im Text

| Variablen | Fragetext und Codierung | Relative Häufigkeiten bzw. Mittelwerte (SD) | |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| ökonomisches Kapital | <i>Wie viel Geld steht Ihnen im Monat zur Verfügung? (vor Abzug von Miete und anderen Ausgaben)</i> | 656,90 € (491,65) | |
| | Rekodiert als Dummy-Variable: 0 = maximal BAföG-Höchstsatz (670 €) 1 = höher als BAföG-Höchstsatz (670 €) | 56,9 % 43,1 % | |
| | | | |
| kulturelles Kapital | <i>Wie viele Bücher haben Sie ungefähr zu Hause?</i> | 84,4 (152,2) | |
| | Rekodiert als Dummy-Variable: 0 = maximal Median (40) 1 = höher als Median (40) | 53 % 47 % | |
| | | | |
| soziales Kapital | <i>Nun kommen wir zu einigen Fragen zu Ihrem persönlichen Umfeld. Geben Sie jeweils an, auf wie viele Ihrer Familienmitglieder die aufgeführten Merkmale zutreffen. (Bitte Zahlen angeben.)</i> | | |
| | <i>Wie viele Ihrer Familienmitglieder...</i> | | |
| | - können Sie bei persönlichen Problemen beraten? | 3,3 (2,5) | |
| | - können Ihnen bei der Arbeitssuche helfen? | 2,2 (2,5) | |
| | - können Personen einstellen oder beschäftigen? | 0,8 (1,3) | |
| | - verdienen mehr als 10.000 € brutto im Monat? | 0,5 (1,1) | |
| | - kennen sich gut mit rechtlichen Bestimmungen aus (arbeiten z.B. im Rathaus)? | 0,7 (1,1) | |
| | - lesen eine Fachzeitschrift? | 1,9 (2,8) | |
| | - sind in einer politischen Partei aktiv? | 0,3 (0,9) | |
| | - würden Ihnen ein Auto leihen? | 3,3 (3,3) | |
| | Rekodiert als Dummy-Variable (Summenscore aller Items): 0 = maximal Median (1,38) 1 = höher als Median (1,38) | 53,4 % 46,6 % | |
| Bildungsaufsteiger | <i>Welches ist der höchste berufliche Abschluss Ihres Vaters und Ihrer Mutter?</i> | Vater Mutter | |
| | - Universitätsabschluss (einschließlich Lehrerbildung) | 30,2 % 24,7 % | |
| | - Fachhochschulabschluss | 7,9 % 8,4 % | |
| | - Meisterprüfung, Fachschul- oder Technikerabschluss | 17,6 % 7,5 % | |
| | - Lehre bzw. Facharbeiterabschluss | 29,2 % 42,3 % | |
| | - kein Berufsabschluss | 7,1 % 11,7 % | |
| | - mir nicht bekannt | 7,8 % 5,3 % | |
| | | Rekodiert als Dummy-Variable: 0 = mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss (Universität oder Fachhochschule) 1 = beide Eltern ohne Hochschulabschluss | 48,6 % 51,4 % |

| | | |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Berufsausbildung abgeschlossen | <i>Haben Sie eine abgeschlossene Berufsausbildung?</i> 0 = nein 1 = ja | 60,4 % 39,6 % |
| Zentralität des Studiums | <i>Das Studium steht im Zentrum meines Lebens.</i> sechsstufige Skala: 1= stimme gar nicht zu – 6 = stimme völlig zu | 4,0 (1,3) |

Bisher erschienene Arbeitsberichte des Instituts für Soziologie

(für eine vollständige Übersicht der z.T. als PDF zur Verfügung stehenden Texte siehe:

http://www.uni-leipzig.de/~sozio/content/site/projekte_berichte.php)

Nr. 1 (1/99)

Tätigkeitsbericht des Instituts für Soziologie 1997/98.

Nr. 2 (1/99)

Martin Abraham & Thomas Voss: Das Zahlungsverhalten von Geschäftspartnern. Eine Untersuchung des Zahlungsverhaltens im Handwerk für den Raum Leipzig.

Nr. 3 (1/99)

Martin Abraham, Thomas Voss, Christian Seyde & Sabine Michel: Das Zahlungsverhalten von Geschäftspartnern. Eine Untersuchung des Zahlungsverhaltens im Handwerk für den Raum Leipzig. Codebuch zur Studie.

Nr. 4 (4/99)

Thomas Voss & Martin Abraham: Rational Choice Theory in Sociology: A Survey.

Nr. 5 (7/99)

Martin Abraham: The Carrot on the Stick. Individual Job Performance, Internal Status and the Effect of Employee Benefits.

Nr. 6 (11/99)

Kerstin Tews: Umweltpolitik in einer erweiterten EU. Problematische Konsequenzen des einseitigen Rechtsanpassungszwangs am Beispiel der umweltpolitischen Koordination zwischen der EU und Polen.

Nr. 7 (1/00)

Martin Abraham & Christian Seyde: Das Zahlungsverhalten von Auftraggebern: Eine Auswertung der Mittelstandsbefragung der Creditreform e.V. im Frühjahr 1999.

Nr. 8 (3/00)

Martin Abraham & Per Kropp: Die soziale Einbettung von Konsumententscheidungen. Studienbeschreibung und Codebook.

Nr. 9 (6/00)

Martin Abraham: Vertrauen, Macht und soziale Einbettung in wirtschaftlichen Transaktionen: Das Beispiel des Zahlungsverhaltens von Geschäftspartnern.

Nr. 10 (7/00)

Martin Abraham & Per Kropp: Die Bedeutung sozialer Einbettung für Konsumententscheidungen privater Akteure. Bericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Nr. 11(8/00)

Olaf Struck & Julia Simonson: Stabilität und De-Stabilität am betrieblichen Arbeitsmarkt: Eine Untersuchung zur betriebli-

chen Übergangspolitik in west- und ostdeutschen Unternehmen.

Nr. 12(8/00)

Jan Skrobanek: Soziale Identifikationstypen? - Anmerkungen zur ganzheitlichen Erfassung der Typik von "Identifikation".

Nr. 13 (09/00)

Sonja Haug: Soziales Kapital, Migrationsentscheidungen und Kettenmigrationsprozesse. Das Beispiel der italienischen Migranten in Deutschland.

Nr. 14 (11/00)

Roger Berger, Per Kropp & Thomas Voss: Das Management des EDV-Einkaufs 1999. Codebook.

Nr. 15 (12/00)

Olaf Struck: Continuity and Change. Coping strategies in a time of social change.

Nr. 16 (12/00)

Olaf Struck: Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf.

Nr. 17 (12/00)

Martin Abraham & Per Kropp: Die institutionelle und soziale Einbettung von Suchprozessen für wirtschaftliche Transaktionen: Das Beispiel der Wohnungssuche.

(S. 415-431 in *Normen und Institutionen: Entstehung und Wirkungen*, herausgegeben von Regina Metze, Kurt Müller & Karl-Dieter Opp. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2000).

Nr. 18 (05/01)

Georg Vobruba: Die offene Armutsfalle. Lebensbewältigung an der Schnittstelle von Arbeitsmarkt und Sozialstaat.

Nr. 19 (05/01)

Per Kropp, Christian Seyde & Thomas Voss. Das Management des EDV-Einkaufs - Soziale Einbettung und Gestaltung wirtschaftlicher Transaktionen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Beschaffung informationstechnischer Leistungen und Produkte durch Klein- und Mittelbetriebe. Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Nr. 20 (08/01)

Tätigkeitsbericht des Instituts für Soziologie 1999/2000.

Nr. 21 (08/01)

Informationen und Bezugsmöglichkeiten:

Sascha Grehl, Universität Leipzig, Institut für Soziologie, Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig, bzw. <http://www.uni-leipzig.de/~sozio/> > Projekte > Arbeitsberichte

Olaf Struck (Hrsg.): Berufliche Stabilitäts- und Flexibilitätsorientierungen in Ostdeutschland. Ergebnisse eines Forschungspraktikums.

Nr. 22 (11/01)

Per Kropp: "Mit Arbeit - ohne Arbeit" Erwerbsverläufe seit der Wende. Codebook.

Nr. 23 (11/01)

Per Kropp & Kurt Mühler: "Mit Arbeit - ohne Arbeit" Erwerbsverläufe seit der Wende. Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Nr. 24 (11/01)

Regina Metze & Jürgen Schroeckh: Raumbezogene Identifikation in Low- und High-Cost-Situationen. Zur Systematisierung von Entscheidungskontexten.

Nr. 25 (11/01)

Regina Metze & Jürgen Schroeckh: Kooperationsregeln als Kollektivgut? - Versuch einer kulturalistischen Erklärung regionaler Kooperationsstrukturen.

Nr. 26 (04/02)

Sonja Haug, Ulf Liebe & Per Kropp: Absolvent 2000. Erhebungsbericht und Codebook einer Verbleibsstudie ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie.

Nr. 27 (04/02)

Martin Abraham: Die endogene Stabilisierung von Partnerschaften: Das Beispiel der Unternehmensbesitzer.

Nr. 28 (05/02)

Sylke Nissen: Die Dialektik von Individualisierung und moderner Sozialpolitik: Wie der Sozialstaat die Menschen und die Menschen den Sozialstaat verändern.

Nr. 29 (08/02)

Georg Vobruba: Freiheit und soziale Sicherheit. Autonomiegewinne der Leute im Wohlfahrtsstaat.

Nr. 30 (08/02)

Georg Vobruba: Die sozialpolitische Selbstermöglichung von Politik.

Nr. 31 (11/02)

Beer, Manuela, Ulf Liebe, Sonja Haug & Per Kropp: Egozentrierte soziale Netzwerke beim Berufseinstieg. Eine Analyse der Homophilie, Homogenität und Netzwerkdichte ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig.

Nr. 32 (12/02)

Haug, Sonja & Per Kropp: Soziale Netzwerke und der Berufseinstieg von Akademikern. Eine Untersuchung ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig.

Nr. 33 (01/03)

Andreas Diekmann & Thomas Voss: Social Norms and Reciprocity.

Nr. 34 (03/03)

Martin Abraham. With a Little Help from my Spouse: The Role of Trust in Family Business.

Nr. 35 (04/03)

Ulf Liebe: Probleme und Konflikte in wirtschaftlichen Transaktionen.

Nr. 36 (09/03)

Tätigkeitsbericht des Instituts für Soziologie 2001/2002.

Nr. 37 (09/03)

Manuela Vieth: Sanktionen in sozialen Dilemmata. Eine spieltheoretische Untersuchung mit Hilfe eines faktoriellen Online-Surveys.

Nr. 38 (10/03)

Christian Marschall: Die "schlichte Notwendigkeit" privater Altersvorsorge. Zur Wissenssoziologie der deutschen Rentenpolitik.

Nr. 39 (10/03)

Per Kropp & Simone Bartsch: Die soziale Einbettung von Konsumentscheidungen. Studienbeschreibung und Codebook der Erhebung 2003.

Nr. 40 (01/04)

Manuela Vieth: Reziprozität im Gefangenendilemma. Eine spieltheoretische Untersuchung mit Hilfe eines faktoriellen Online-Surveys.

Nr. 41 (01/04)

Oliver Klimt, Matthias Müller & Heiko Rauhut: Das Verlangen nach Überwachen und Strafen in der Leipziger Bevölkerung.

Nr. 42 (02/06)

Thilo Fehmel: Staatshandeln zwischen betrieblicher Beschäftigungssicherung und Tarifautonomie. Die adaptive Transformation der industriellen Beziehungen durch den Staat

Nr. 43 (07/06)

Christian Seyde: Beiträge und Sanktionen in Kollektivgutsituationen: Ein faktorieller Survey.

Nr. 44 (07/06)

Christian Seyde: Vertrauen und Sanktionen in der Entwicklungszusammenarbeit: Ein faktorieller Survey.

Nr. 45 (12/06)

Ivar Krumpal & Heiko Rauhut: Dominieren Bundes- oder Landesparteien die individuellen Landtagswahlentscheidungen in der BRD? Eine quantitative Analyse zum Ausmaß der bundespolitischen Parteipolitikverflechtung bei Landtagswahlen (1996-2000).

Nr. 46 (12/06)

Informationen und Bezugsmöglichkeiten:

Sascha Grehl, Universität Leipzig, Institut für Soziologie, Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig, bzw. <http://www.uni-leipzig.de/~sozio/> > Projekte > Arbeitsberichte

Heiko Rauhut & Ivar Krumpal: Ökonomie der Moral. Ein Test der Low - Cost Hypothese zur Durchsetzung sozialer Normen.
Nr. 47 (01/07)
Roger Berger & Rupert Hammer: Links oder rechts; das ist hier die Frage. Eine spieltheoretische Analyse von Elfmeterschüssen mit Bundesligadaten.

Nr. 48 (12/07)
Stefan Pfau: Experimentelle Untersuchungen zum sozialen Austausch: Prüfung von Lösungskonzepten der kooperativen Spieltheorie.

Nr. 54 (12/08)
Roger Berger & Julia Zimmermann: Das Problem der Transaktionsbewertung bei Internetauktionen: Eine Analyse des Bewertungssystems von eBay Deutschland unter Berücksichtigung der Freitextkommentare.

Nr. 55 (10/10)
Aline Hämmerling: Absolventenbericht: Absolventenstudie 2006 des Instituts für Soziologie in Leipzig.

Nr. 56 (05/11)
Thilo Fehmel: Unintendierte Annäherung? Theorie und Empirie sozialpolitischer Konvergenz in Europa

Nr. 57 (11/11)
Jenny Preunkert: Die Eurokrise - Konsequenzen der defizitären Institutionalisierung der gemeinsamen Währung

Nr. 58 (01/12)
Thilo Fehmel: Weder Staat noch Markt. Soziale Sicherheit und die Re-Funktionalisierung des Arbeitsvertrages

Nr. 59 (10/12)
Kurt Mühlner: Möglichkeiten und Grenzen der Sozio-Langzeittherapie bei Chronisch Mehrfachgeschädigten Abhängigkeitskranken (CMA). Das Beispiel Zeitbewusstsein

Nr. 60 (03/13)
Roger Berger: Do Trained Actors Learn Strategic Behaviour or Are They Selected into Their Positions? Empirical Evidence from Penalty Kicking

Nr. 61 (05/13)
Roger Berger: How Reliable are the Marginal Totals in Cooperation Experiments in the Laboratory?

Nr. 62 (12/13)
Kurt Mühlner: Einstellung zur Videoüberwachung als Habituation.

Nr. 63 (09/14)
Holger Lengfeld & Jessica Ordemann: Occupation, Prestige, and Voluntary Work in Retirement: Empirical Evidence from Germany.

Informationen und Bezugsmöglichkeiten:

Sascha Grehl, Universität Leipzig, Institut für Soziologie, Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig,
bzw. <http://www.uni-leipzig.de/~sozio/> > Projekte > Arbeitsberichte