

Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie

Do Students without a General Qualification for University Entrance Show Lower Academic Performance? Findings from a Quantitative Case Study

Tobias Brändle

Universität Hamburg, Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg, Germany; tobias.braendle@wiso.uni-hamburg.de

Holger Lengfeld

Institut für Soziologie, Universität Leipzig, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig, Germany; holger.lengfeld@uni-leipzig.de

Zusammenfassung: Im Jahr 2009 sind die deutschen Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung geöffnet worden. Inwiefern unterscheiden sich diese Studierenden hinsichtlich des Studienerfolgs von traditionellen Studierenden mit Abitur? Auf der Basis von Überlegungen zu Kompetenzunterschieden aufgrund verschiedener Bildungsverläufe, zur kulturellen Schließung des akademischen Feldes für Personen mit niedrigerer sozialer Herkunft und zu unterschiedlichen Lebensumständen bilden wir Hypothesen zu Leistungsunterschieden. Diese überprüfen wir anhand von Prüfungsleistungsdaten von bis zu 1.142 Bachelor-Studierenden eines Fachbereichs einer deutschen Universität. Die Analysen zeigen, dass nicht-traditionelle Studierende im Vergleich zu Personen mit Abitur im ersten Studienjahr 8,4 Prozentpunkte weniger Lehrveranstaltungen erfolgreich absolvieren, eine um 19,9 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, das Studium innerhalb von mindestens neun Semestern zu beenden und ein um durchschnittlich 0,15 Notenpunkte schlechteres Endergebnis erzielen.

Schlagworte: Studium ohne Abitur, nicht-traditionelle Studierende, Bildungungleichheit, Hochschulforschung, Prüfungsdaten.

Summary: Since 2009, German universities have been open to vocationally qualified applicants without the school-leaving qualification traditionally required for university entrance (*“Abitur”*). This paper investigates the extent to which these non-traditional students differ in regard to academic performance from traditional students who have attained the *“Abitur”*. Hypotheses about differences in performance are derived from three assumptions: competence differences due to different educational backgrounds, cultural closure of the academic field to students of lower socio-economic origin, and differences in students’ living conditions. We used data from up to 1,142 undergraduate students in one department at a German university to test our hypotheses. The analyses show that non-traditional first-year students pass a lower proportion of their courses (by 8.4 percentage points), have a lower probability of graduating within nine semesters (down 19.9 percentage points), and receive poorer final grades than persons with general university entrance qualifications (0.15 grade points lower).

Keywords: Students without General Qualification for University Entrance; Non-traditional Students; Educational Inequality; University Research; Successful Completion of Studies Program.

* Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des Projektes *„Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“* an der Universität Hamburg. Dieses Vorhaben wurde von 2012–2015 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.

Wir danken den Mit Antragstellern des Projektes Markus Arnold, Alexander Bassen und Christine Zöllner, der Dekanin der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg, Gabriele Loschper, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des dortigen Universitatskollegs, des Rechenzentrums und dem gesamten Projektteam für die umfassende Unterstützung, ohne die dieses Projekt nicht zustande gekommen wäre.

1. Einleitung*

Über die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ist in der Bildungspolitik und Wissenschaft über viele Jahren diskutiert worden (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1986; Kluge et al. 1990). Im Jahr 2009 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) den entscheidenden Schritt in diese Richtung getan (Kultusministerkonferenz 2009). Seitdem sind in allen Bundesländern die Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber¹

¹ Soweit als möglich wird im Folgenden eine genderneutrale Schreibweise verwendet.

ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (im Folgenden „nicht-traditionelle Studierende“ genannt) per Gesetz 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 (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2012: 52; Kultusministerkonferenz 2009).

Zugleich steht die Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende im Zusammenhang mit einer Politik, welche die bekannten Effekte der sozialen Vererbung von Lebenschancen minimieren möchte (Bundesregierung & Regierungschefs der Länder 2008; Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2008: 7f.; Dahm et al. 2013: 384f.). 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 zu mehr Chancengleichheit führen, wenn diese Option beispielsweise von Personen genutzt wird, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft im Schulsystem – trotz ausreichender Kompetenzen – benachteiligt wurden.

Indes ist unklar, ob nicht-traditionelle Studierende die gleichen Studienleistungen erzielen und das Studium genauso erfolgreich abschließen wie ihre Kommilitonen mit Abitur. Dem können zahlreiche Hindernisse im Weg stehen. Eines dieser Hindernisse kann in den 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 und damit bei nicht-traditionellen Studierenden zu Problemen hin-

sichtlich der Lebensumstände führen kann, oder Probleme der Sozialintegration in der Hochschule. Genauso bedeutsam sind jedoch fehlende fachliche Kompetenzen, die für die Aneignung akademischer Bildung vorausgesetzt werden, sowie habituelle Barrieren, die als Folge der sozialen Herkunft oder der beruflichen Sozialisation zu geringeren Leistungen der nicht-traditionellen Studierenden führen können. 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 z. B. ein höherer Grad an Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbstdisziplin. Ob und in welchem Umfang diese Barrieren existieren und inwiefern sie sich auf den Studien-erfolg auswirken, ist empirisch ungeklärt. Ein Grund dafür ist, dass nach wie vor sehr wenige beruflich Qualifizierte ein 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 Identifikation dieser sogenannten „nicht-traditionellen“ Studierenden ist das Fehlen des Abiturs.² 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 hinsichtlich des Erfolgs in der Studieneingangsphase, der Abschlusswahrscheinlichkeit und der Abschlussnote aufzuzeigen. Im Unterschied zu früheren Studien basieren diese Informationen über den Studienerfolg nicht auf Selbstauskünften von Studierenden, sondern auf personenbezogenen Daten des universitätsinternen Studien- und Prüfungsleistungssystems. Der Datensatz beinhaltet Angaben zu den Studienverläufen von brutto 4.224 Studierenden, die sich zwischen Wintersemester 2008/09 und Wintersemester 2014/15 in einem spezifischen, stark nachgefragten wirtschafts-, rechts- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengang immatrikuliert haben. Aus die-

² Damit werden die Problematiken konkurrierender Definitionsansätze (Brändle 2014: 96) umgangen und ein eindeutiges, vor dem Studieneintritt vorhandenes Kriterium für die Gruppeneinteilung verwendet.

sem Datensatz ziehen wir, in Abhängigkeit vom jeweils untersuchten Studienabschnitt, drei Teilstichproben. 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 drei mögliche Gründe für das Auftreten dieser Unterschiede: Kompetenzunterschiede aufgrund divergierender Bildungsverläufe, die kulturelle Schließung des akademischen Feldes und unterschiedliche Lebenssituationen. Im vierten Abschnitt formulieren wir operationale Hypothesen zu Leistungsunterschieden, wobei wir drei Performanzindikatoren verwenden: den Erfolg in der Studieneingangsphase, die Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses in einem Beobachtungszeitraum von mindestens neun Semestern 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 eine geringere Performanz im Studium aufweisen als ihre Kommilitonen mit Abitur (Abschnitt 6). Im ersten Studienjahr bestehen nicht-traditionelle Studierende weniger Lehrveranstaltungen (8,4 Prozentpunkte), 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 Breite der deutschen Hochschullandschaft vermutlich stärker ausgeprägt sind als in dem von uns analysierten spezifischen Fall.

2. Geringere Performanz nicht-traditioneller Studierender?

Das 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), die neben beruflich Qualifizierten auch Begabtenprüfungen und Absolventen von Fachschulen einschließt, 3,1 Prozent (eigene Berechnungen auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes). 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.³

Für deutsche Hochschulen liegen nur wenige Studien zur Performanz nicht-traditioneller Studierender vor (zusammenfassend Freitag 2012: 34f.). Einige Untersuchungen 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 Sozialisierungseffekten 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

³ 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).

Universitäten begonnen haben. Er kommt zu dem Schluss, dass die Studierfähigkeit beider Gruppen „funktional äquivalent“ (Scholz 2006: 109) sei. 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 vom Forscher frei 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 „Studienerfolg [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 Bildungsweges, 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 erhoben. 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 Studienverlaufsbelegungen 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 mit Daten des Statistischen Bundesamtes, dass im Jahr 2011 zwei Drittel der nicht-traditionellen Studierenden, die 2007 immatrikuliert worden waren, das Studium abgeschlossen haben (2013: 38). Vergleicht man diesen Befund mit der Studienabbruchrate aller Bachelorstudierenden (2012: 28 %; Heublein 2014: 499f.), 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, aber auch keine nennenswerte 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 der Studienrichtung, so können die Befunde durch unbeobachtete Effekte unterschiedlicher Notenvergabe verzerrt sein. In unserer Studie haben wir versucht, die oben genannten Problematiken anderer Studien bestmöglich zu berücksichtigen. 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.

3. Gründe für Leistungsunterschiede

Aus unserer Perspektive gibt es zumindest drei Gründe für Leistungsunterschiede: Kompetenzunterschiede, Unterschiede im Habitus und unterschiedliche Lebensumstände. Unsere empirischen Analysen erlauben zwar nur eine eingeschränkte Separierung dieser drei Erklärungsansätze, dennoch ist es plausibel anzunehmen, dass Leistungsunterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden auf die genannten Mechanismen zurückgehen.

3.1 Kompetenzunterschiede

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 (Huber 2009; Kultusministerkonferenz 1997; Köller & Baumert 2002), wird verschiedentlich berichtet, dass Studierende mit Abitur in größerem Umfang über fachliche und methodische Kompetenzen verfügen wie Mathematik- und Statistikkenntnisse, Fremdsprachenkompetenz, Methodik der Textanalyse sowie die Fähigkeit zum abstrahierenden Denken (Pätzold 2011; Rheinländer 2014; Scholz 2006; Wolter 1997). Diese Kompetenzen werden typischerweise in der Sekundarstufe II (beziehungsweise auf dem Zweiten Bildungsweg) vermittelt und gelten oftmals als Voraussetzung für die Aufnahme des Hochschulstudiums. Nicht-traditionellen Studierenden werden dagegen umfassendere (praktische) Problemlösungskompetenzen und eine höhere Organisationsfähigkeit zugeschrieben (Pätzold 2011; Rheinländer 2014; Scholz 2006; Wolter 1997). 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 würden. Im Zuge der Bologna-Reform hat infolge 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 Leistungsunterschieden in der Studieneingangsphase und im Studienverlauf führen wird.

3.2 Habituelle Unterschiede

Wir gehen weiterhin davon aus, dass Merkmale der kulturellen Offenheit beziehungsweise Geschlossenheit von Bildungsinstitutionen gegenüber bestimmten Habitusformen der Lernenden den Studienerfolg ebenfalls beeinflussen (Friebertshäuser & Kraul 2002; Lange-Vester 2014; Grundmann et al. 2004). Verfügen die Lernenden nicht über den seitens der Bildungsinstitution vorausgesetzten Habitus, so stellen sich ihnen kulturelle Barrieren entgegen, die deutlich schwieriger zu überwinden sind als die genannten Kompetenzdefizite. Eine solche kultursoziologische Erklärung geht ferner davon aus, dass der Habitus mit der sozialen Herkunft variiert (Bourdieu 1982, 1987). Nicht-traditionelle Studierende stammen vergleichsweise häufiger aus Familien mit niedriger oder mittlerer sozialer Herkunft (Brändle 2014; Diller et al. 2011; Isserstedt 1994; Scholz & Wolter 1986; Wolter & Reibstein 1991). Dementsprechend verfügen sie über einen Habitus, der in einem hochschulfernen Milieu ausgebildet wurde, was mit Anpassungsproblemen im akademischen Feld einhergehen und damit letztlich zu schlechteren Studienleistungen führen kann. Bestehende Befunde geben zwar 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, weil sie nicht über den (implizit) geforderten Bezug zur Bildung, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit sowie die notwendige Sicherheit in der Beurteilung von kulturellen Werken verfügen (siehe Bourdieu & Passeron 1971 für das französische Bildungssystem). 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.). Wie Sullivan anhand britischer Fallstudien zeigt, wird der Effekt von sozialer Herkunft auf Schulleistungen teilweise über das Ausmaß der von den Schülern erworbenen kulturellen Kompetenzen und Aktivitäten vermittelt. So führt eine bildungsferne Herkunft zu geringer ausgeprägten kulturellen Kompetenzen, die sich schließlich in schlechteren schulischen Abschluss-

noten niederschlagen (Sullivan 2001). Weitere Studien zeigen, dass der Effekt des Habitus als Folge der sozialen Herkunft auch im Hochschulbereich wirksam ist. So bilden Studienberechtigte unterschiedlicher Milieus aufgrund differierender Habitus verschiedene Präferenzen aus, die sich in der Wahl der Hochschule, des Studienfachs, der Kurswahl oder auch dem Verzicht auf das Einlösen der Studienberechtigung niederschlagen (Apel 1993; Friebertshäuser 1992; Lange-Vester 2014; Stuber 2009). Ein ausschlaggebender Grund ist dabei ein mangelndes Zugehörigkeitsgefühl (Reay et al. 2001). So zeigt etwa Lehmann (2007) in einer kanadischen Studie, dass Studienabbrecher, deren Eltern der Arbeiterschicht angehören, als Gründe für das Verlassen der Hochschule oftmals angeben, sich nicht zur Universität zugehörig und kulturell fremd zu fühlen.

Wir vermuten, dass der kulturelle Schließungsmechanismus, der in diesen Studien auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck kommt, in gleicher Weise auch nicht-traditionellen Studierenden im deutschen Hochschulsystem im Wege steht. Wie Alheit (2009) zeigt, sind hohe fachliche und kulturelle Erwartungen an die Studierenden, wie exzellente mathematische Kenntnisse, souveräne sprachliche Ausdrucksfähigkeit, der sichere Umgang mit begrifflich-analytischen Fragen und Abstraktionsfähigkeit, Teil dieser Schließung. 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.

Die Differenzierung von Kompetenzunterschieden, die aus dem Besuch unterschiedlicher Bildungsinstitutionen resultieren, und der kulturellen Schließung, die der sozialen Herkunft folgt, ist gleichwohl vorwiegend analytisch. De facto variiert auch der Schulbesuch und damit das Set der erworbenen schulischen Kompetenzen sowie die erlernten kulturellen Praktiken mit der sozialen Herkunft, sodass von einer Verwobenheit dieser beiden Aspekte auszugehen ist. Das heißt, die beiden Studierendengruppen erwerben im Zuge ihrer unterschiedlichen Bildungskarrieren und ihrer Sozialisation nicht nur unterschiedliche Kompetenzen, sondern inkorporieren auch verschiedene Kulturtechniken. Wichtig

ist jedoch, dass die von uns beschriebenen Kompetenzunterschiede bereits vor der Studienaufnahme bestehen und die Effekte der kulturellen Schließung erst an der Hochschule wirksam werden.

3.3 Differenzen hinsichtlich der Lebensumstände

Es ist belegt, dass sich nicht-traditionelle Studierende aufgrund ihres Bildungs- und Berufsverlaufs nicht nur im Alter zu Studienbeginn, sondern auch hinsichtlich ihrer Lebensumstände von traditionellen Studierenden unterscheiden. Sie gehen häufiger feste Partnerschaften ein und haben auch häufiger Kinder im Haushalt als die jüngeren, traditionellen Studierenden (Richter 1995; Scholz 2006). Zugleich sind sie aufgrund ihrer früheren Berufsausbildung und anschließender Erwerbstätigkeit öfter neben dem Studium erwerbstätig (Berg et al. 2014; Scholz 2006). Kindererziehung, partnerschaftliche Pflichten und umfangreichere Erwerbstätigkeit reduzieren jedoch den Anteil der für das Studium verfügbaren Zeit. Wir vermuten, dass nicht-traditionelle Studierende daher versuchen werden, das Studium zeitlich zu strecken, beispielsweise durch ein Teilzeitstudium oder durch eine Verlängerung der Regelstudienzeit. Dennoch können sich die Lebensumstände negativ auf die Studienleistungen auswirken, insbesondere dann, wenn in Prüfungsphasen die Vorbereitung auf Klausuren, Referate oder Hausarbeiten mit den genannten außeruniversitären Belastungen zeitlich kollidiert.

4. Hypothesen

Insgesamt sprechen die Argumente hinsichtlich der Kompetenzdefizite, der kulturellen Schließung des akademischen Feldes und der Lebensumstände 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 wollen wir anhand von drei Leistungsindikatoren prüfen:

1. Erfolg in der Studieneingangsphase. Da der fachliche, kulturelle und lebensweltliche 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 den uns vorliegenden Daten der Prüfungsstatistik

einen Indikator, der Auskunft über das Verhältnis der in diesem Zeitraum erfolgreich absolvierten Lehrveranstaltungen zur Zahl der besuchten Lehrveranstaltungen gibt (näheres siehe Abschnitt 5). Weisen Studierende eine niedrigere Bestehensquote auf, benötigen sie entsprechend mehr Prüfungsversuche, um die vorgesehenen Kreditpunkte 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 – eine geringere Performanz als traditionelle Studierende.

Wie in Abschnitt 3 dargelegt, müssten Leistungsunterschiede in der Studieneingangsphase auf eine unterschiedliche Komposition von Kompetenzen, auf kulturelle Schließung sowie auf verschiedene Lebensumstände zurückgehen. Da Kompetenzunterschiede vor Studienbeginn die direkte Folge der verschiedenen Zugangswege sind, lassen sie sich während des Studiums nicht direkt messen, sondern sind Teil des Haupteffektes (Hypothese H1a). Dagegen können wir den Effekt der sozialen Herkunft auf Studienleistungen als Proxy für kulturell-habituelle Schließung testen.⁴ Dazu verwenden wir die Information, ob die Studierenden Bildungsaufsteiger sind (näheres siehe Abschnitt 5). Wir unterstellen dabei, dass sich die soziale Herkunft auf den Studienerfolg in den beiden von uns untersuchten Studierendengruppen in gleicher Weise auswirkt. Weiterhin haben wir argumentiert, dass sich die Lebensumstände auf den Studienerfolg auswirken, weil außeruniversitäre Belastungen die Vorbereitung auf Prüfungen erschweren können. Zur Prüfung dieser Annahme verwenden wir Informationen darüber, ob die Studierenden mindestens ein Kind haben und in welchem Umfang sie einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachgehen.

H1b: Treten Leistungsunterschiede in der Studieneingangsphase zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden auf, so lassen sie sich durch Gruppenunterschiede im Herkunftsstatus und in den Lebensumständen erklären.

2. *Abschlusswahrscheinlichkeit.* Wir nehmen weiterhin an, dass nicht-traditionelle Studierende auf-

grund der oben beschriebenen Faktoren das Studium seltener innerhalb eines bestimmten Zeitraums abschließen. Als Maß der Abschlusswahrscheinlichkeit gehen wir von einem Ende des Studiums innerhalb des Beobachtungszeitraums von mindestens neun Semestern (der eineinhalbfachen Regelstudienzeit) aus. Wem dies nicht gelingt, der hat das Studium entweder abgebrochen oder benötigt für den Studienabschluss mehr Zeit als das Beobachtungsfenster umfasst.⁵ Aufgrund der Beschränkung der uns zur 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:

H2: Nicht-traditionelle Studierende schließen das Studium innerhalb eines Beobachtungszeitraums von mindestens neun Semestern seltener als traditionelle Studierende ab.

Weiterhin können lebensweltliche Ursachen, wie ein höheres Alter und damit einhergehende familiäre und berufliche Verpflichtungen (Freitag 2011, 2012), 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) sowie weitere Kovariate kontrolliert.

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.

Hinzuzufügen ist, dass unsere Hypothesen nur eingeschränkt darauf abzielen, die Effekte der drei Einflussgrößen Kompetenzen, Habitus und Lebensumstände auf den Studienerfolg voneinander zu separieren. Dies hängt maßgeblich von der Verfüg-

⁴ Unsere Daten geben nicht unmittelbar Auskunft über den Habitus der Studierenden. Da der Habitus maßgeblich von der sozialen Herkunft abhängt, können wir den Effekt der möglichen kulturellen Schließung des akademischen Feldes somit nur indirekt prüfen.

⁵ Da wir die Abschlusswahrscheinlichkeit innerhalb eines begrenzten Zeitfensters messen, wissen wir nicht, ob rechts von der Zensierung noch Abschlüsse stattfinden und wie sich diese über die Gruppen verteilen. Dennoch ist unser Indikator ein Performanzmaß, denn die Studierenden, die im Zeitfenster einen Abschluss erzielen, haben durchschnittlich schneller studiert als die, die den Abschluss außerhalb des Zeitfensters noch erreichen könnten.

barkeit geeigneter Daten ab. In Hypothese H1b zum Studienerfolg in der Eingangsphase können wir zwar näherungsweise die Effekte des Habitus und der Lebensumstände prüfen, für die Hypothesen zur Abschlusswahrscheinlichkeit und zur Abschlussnote steht uns mit der Information über das Teilzeitstudium lediglich ein Indikator zur Verfügung, der Rückschlüsse auf besondere Lebensumstände erlaubt.

5. Daten, Variablen und Methode

5.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Unseren Analysen liegen Daten von Studierenden zugrunde, die an der Universität Hamburg im wirtschafts-, rechts- 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.⁶ Wird diese Quote nicht ausgeschöpft, werden die verbleibenden Studienplätze an Personen 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 einzigen 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 Nachzeichnung der individuellen Studienverläufe. Der im Dezember 2014 generierte Leistungsdatensatz beinhaltet Daten von 4.224 Studierenden, die innerhalb des Beobachtungszeitraums vom Wintersemester 2008/09 bis zum Wintersemester 2014/15 studierten.⁷ 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 (Carriño & 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 erhoben. Zielgruppe waren alle neu Immatrikulierten zwischen Wintersemester 2012/13 und Wintersemester 2014/15, dem letzten vollständigen Semester vor Ende der Projektförderung. 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 Erhebungszeitraums entspricht.⁸ Damit sind Rückschlüsse auf die Gesamtheit 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 Einwilligungquote betrug 75,1 Prozent. Über

⁶ 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 Voraussetzungen 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 (siehe dazu aber Fußnote 14 sowie Tabelle A2 im Online-Anhang unter www.zfs-online.org).

⁷ Vor der Nutzung der Daten wurde das Analyseverfahren detailliert beschrieben und von der Datenschutzbeauftragten der Universität auf Zulässigkeit überprüft.

⁸ 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.

Tabelle 1: Übersicht über die verwendeten Teilstichproben

Semester	WS 08/09	SS 09	WS 09/10	SS 10	WS 10/11	SS 11	WS 11/12	SS 12	WS 12/13	SS 13	WS 13/14	SS 14	WS 14/15
Leistungsdaten gesamt	4.224 Studierende												
Abschlussnote (H3)	727 Absolventen												
Abschlusswahr- scheinlichkeit (H2)	1.142 Studierende												
Studieneingangsphase (H1a & H1b)									584 Studierende				

Anm.: Quelle: PETS 2014

den Identifikationscode konnte schließlich für 584 Studienanfänger ein kombinierter Datensatz mit Prüfungs- und Befragungsdaten gebildet werden.⁹ Diese Daten nutzen wir für die Analyse der Hypothesen H1a und H1b.

Da wir mit unseren Hypothesen unterschiedliche Studienabschnitte fokussieren, variieren mit den Hypothesen auch die untersuchten Stichproben (Tabelle 1). Zum Test der Hypothesen H1a und H1b (Leistung in der Studieneingangsphase) analysieren wir ausschließlich Daten von Studierenden, die von uns zusätzlich befragt wurden (ohne die Anfängerkohorte des Wintersemesters 2014/15, da diese zum Zeitpunkt der Generierung des Leistungsdatensatzes im Dezember 2014 noch keine Leistungen erbracht haben). Diese Personen können wir für die Analyse der Hypothesen H2 (Abschlusswahrscheinlichkeit) und H3 (Abschlussnote) nicht berücksichtigen, da sie das Studium zum Zeitpunkt der Erstellung des Leistungsdatensatzes noch nicht beendet hatten. Umgekehrt liegen uns für die Studierenden, die wir zum Test von H2 und H3 fokussieren, keine Befragungsdaten vor, da diese Studierenden die Veranstaltungen, in denen wir unsere Befragung durchgeführt haben, bereits vor dem Befragungszeitraum absolviert hatten.

5.2 Operationalisierung

In unseren Analysen verwenden wir die folgenden abhängigen Variablen: Die mit Hypothese H1 fokussierte *Bestehensquote* wird durch den Quotien-

ten 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.¹⁰

Die unabhängigen Variablen stammen zum einen aus dem Studien- und Prüfungsleistungssystem und zum anderen aus der Studienanfängerbefragung. Soweit wie 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-Variable 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

⁹ Die ersten drei Studienanfängerkohorten wurden zusätzlich zum Ende ihres zweiten Studiensemesters erneut befragt, um Veränderungen in der Studieneingangsphase aufzeigen zu können. Die Angaben aus der Wiederholungsbefragung haben wir genutzt, um fehlende Angaben in der Erstbefragung zu ergänzen.

¹⁰ Die Abschlussnote ist der entsprechend der Kreditpunkte gewichtete Notendurchschnitt aller Prüfungsleistungen (Universität Hamburg 2009: §27). Häufigste Prüfungsformen sind Klausuren und schriftliche Hausarbeiten. Die Leistungen des ersten Studienjahrs bleiben dabei unberücksichtigt.

2013). Weiterhin kontrollieren wir für Geschlecht und Alter der Studierenden bei Studienbeginn. Den Studienzeitumfang zum letzten beobachteten Rückmeldestatus (Vollzeitstudium = 0, Teilzeitstudium = 1) verwenden wir zur Prüfung der Lebensumstände, da wir davon ausgehen, dass Studierende das Teilzeitstudium als Weg zur Reduktion des Studienaufwands infolge höherer außeruniversitärer Belastungen wählen. Schließlich nehmen wir in den Analysen zu H2 und H3 die erfolgreiche Bewältigung des ersten Studienjahres als Kontrollvariable auf. Diese Dummy-Variable berichtet, ob in den ersten zwei Fachsemestern mindestens 60 Kreditpunkte erreicht wurden (0 = nein, 1 = ja). Auf diese Weise berücksichtigen wir Effekte der akademischen Integration, die im Hinblick auf den Studienerfolg von besonderer Bedeutung sind (Tinto 1975).

Auf der Basis der Befragungsdaten modellieren wir die soziale Herkunft und die Lebensumstände der Befragten. Diese 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 setzen wir eine binäre Variable ein, die anzeigt, ob die Studierenden eine Berufsausbildung abgeschlossen haben (nein = 0, ja = 1). Des Weiteren geht in die Analysen die Information zur Dauer zwischen dem Verlassen der Schule und der Studienaufnahme ein. Diese Information wurde anhand eines Ereignisdatenkalenders (Belli et al. 2009) erhoben und misst die Übergangsdauer in Jahren.¹¹ Damit können wir Rückschlüsse auf einen möglichen Verfall von schulischem Wissen und auf eine Entwöhnung von der schulischen Lernpraxis ziehen. Darüber hinaus kontrollieren wir für den Umfang der Erwerbstätigkeit, die in Stunden pro Woche erfasst wurde, sowie für Effekte der Elternschaft (keine Kinder = 0, Kinder = 1). Diese beiden Variablen informieren über mögliche außeruniversitäre Belastungssituationen. Als Kontrollvariable für motivationale Aspekte, die im Hinblick auf den Studienerfolg bedeutsam sind (Heublein 2014), be-

rücksichtigen wir die Einstellung der Befragten zur Zentralität des Studiums. Dabei ist die Studienmotivation von nicht-traditionellen Studierenden stärker ausgeprägt als die ihrer Kommilitonen mit Abitur (Brändle 2014), sodass die Berücksichtigung motivationaler Aspekte zu einer Verringerung des Gruppenunterschieds führen könnte. 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.

5.3 Analyseverfahren

Im ersten Analyseschritt beschreiben wir die jeweils verwendete Stichprobe. Diese variiert, wie oben beschrieben, 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 multivariate Regressionen durch. Das jeweils erste Modell berechnet den Haupteffekt der Hochschulzugangsberechtigung. Die weiteren Modelle fügen die soziodemografischen Variablen sowie den Studienzeitumfang und – bei H2 und H3 – den Erfolg in der Studieneingangsphase hinzu. Dabei folgen wir der Logik der Dekomposition des Haupteffektes. 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 Kovariaten 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 (Anteil der bestandenen an allen besuchten Lehrveranstaltungen) und der Abschlussnote setzen wir OLS-Regressionen ein. Zusätzlich greifen wir auf eine Blinder-Oaxaca Dekomposition zurück, welche erlaubt, die Gruppenunterschiede in verschiedene Komponenten zu zerlegen und den Erklärungsbeitrag der einzelnen Variablen aufzuzeigen

¹¹ Die Übergangsdauer wurde im Falle von Fachwechseln korrigiert, das heißt, ein anderweitiges Studium wurde nicht als Verlängerung der Übergangsdauer gewertet. Zwei Personen mit Übergangsdauern von mehr als 20 Jahren wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Tabelle 2: Stichprobe Studieneingangsphase (relative Häufigkeiten bzw. Mittelwerte)

	TS	NTS	gesamt
Frauen	61,3 %	45,3 %	57,2 %
Migrationshintergrund	15,7 %	22,7 %	17,5 %
Alter (in Jahren)	22,3	26,1	23,3
Bildungsaufsteiger	49,8 %	64,0 %	53,4 %
Berufsausbildung abgeschlossen	26,7 %	80,0 %	40,4 %
Übergangsdauer (in Jahren)	3,9	8,0	5,0
Umfang Erwerbstätigkeit (in Stunden/Woche)	9,3	10,6	9,7
Elternschaft	2,1 %	10,0 %	4,1 %
Zentralität des Studiums	3,9	4,3	4,0
Quote bestandener Kurse	79,7 %	71,2 %	77,5 %
N (%)	434 (74 %)	150 (26 %)	584 (100 %)

Anm.: Quelle: PETS 2014

(Jann 2008b). 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.¹² Auf diese Weise ist eine Isolation des Erklärungsbeitrags möglich, der die Folge einer unterschiedlichen Verteilung der Determinanten in den Studierenden-Gruppen ist – also beispielsweise auf einen unterschiedlichen Frauenanteil innerhalb der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden und ihren Kommilitonen mit Abitur zurückgeht (Schindler & Reimer 2010; Schindler 2014).

6. Empirische Befunde

6.1 Studieneingangsphase

Wir analysieren den Erfolg in der Studieneingangsphase mit einer Teilstichprobe von 584 Studierenden, für die sowohl Leistungsdaten als auch Befragungsdaten über die soziale Herkunft und die Lebensumstände zur Verfügung stehen (Tabelle 2). Diese Studierenden haben zwischen dem Wintersemester 2012/13 und dem Sommersemester 2014 das Studium begonnen. Die nicht-traditionellen Studierenden (NTS) sind im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit Abitur (TS) überwiegend männlich und haben häufiger einen Migrationshinter-

grund. Sie sind bei der Studienaufnahme etwa vier Jahre älter als ihre Kommilitonen mit Abitur, sind in größerem Umfang erwerbstätig und haben häufiger Kinder. Zugleich steht das Studium für sie stärker im Zentrum des Lebens als für traditionelle Studierende. Erwartungsgemäß dauert der Übergang zwischen dem Verlassen der Schule und der Studienaufnahme bei den nicht-traditionellen Studierenden deutlich länger als bei ihren Kommilitonen mit Abitur. Ebenso sind Ersterer 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.¹³ Dies deutet auf die Selektivität der Stichprobe hin: Offenbar halten es junge Erwachsene, deren Eltern keinen Hochschulabschluss aufweisen, für attraktiv, am untersuchten Fachbereich zu studieren, weil sie aufgrund des besonderen Ausbildungsprofils möglicherweise geringere Effekte kultureller Schließung perzipieren.

Hinsichtlich der Quote der bestandenen Kurse zeigt sich die mit Hypothese H1a vermutete Differenz: Während der Studieneingangsphase bestehen nicht-traditionelle Studierende im Durchschnitt 71,2 Prozent der absolvierten Kurse, während traditionelle Studierende eine Bestehensquote von 79,7 Prozent aufweisen. Die Gruppendifferenz ist hochsignifikant ($t = 2,86^{**}$).

¹² Hierzu wurde das Stata Paket „fairlie“ (Jann 2008a) verwendet.

¹³ Im Jahr 2012 waren 44 Prozent der Studierenden an Universitäten in Deutschland Bildungsaufsteiger (Middendorff et al. 2013: 82ff.).

Tabelle 3: Determinanten der Quote bestandener Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase (lineare Regressionen)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Hochschulzugangsberechtigung (NTS = 1)	-0,084** (0,03)	-0,120** (0,03)	-0,123** (0,03)
Migrationshintergrund (ja = 1)		-0,028 (0,03)	-0,019 (0,03)
Geschlecht (Frauen = 1)		0,057* (0,03)	0,058* (0,03)
Alter (in Jahren)		-0,009 (0,01)	-0,002 (0,01)
Bildungsaufsteiger (ja = 1)		0,029 (0,03)	0,017 (0,03)
Berufsausbildung (ja = 1)		0,092** (0,04)	0,071* (0,03)
Dauer bis zur Studienaufnahme (in Jahren)		0,007 (0,01)	0,007 (0,01)
Umfang Erwerbstätigkeit (in Stunden/Woche)			-0,007** (0,00)
Elternschaft (ja = 1)			-0,165* (0,07)
Zentralität des Studiums (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme völlig zu)			0,034** (0,01)
Konstante	0,797** (0,01)	0,900** (0,12)	0,697** (0,12)
r ²	0,014	0,045	0,105

Anm.: Quelle: PETS 2014, N = 584 (Studienanfänger WS 2012/13 – SS 2014); OLS-Regressionen, angegeben sind unstandardisierte Koeffizienten (Standardfehler in Klammern). * p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01

Tabelle 3 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 keine signifikant geringere Performanz als Studierende ohne Migrationshintergrund auf. Für Bildungsaufsteiger und für die Übergangsdauer zeigt sich kein signifikanter Effekt. Studierende, die eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, weisen eine signifikant höhere Bestehensquote auf als Personen, die rein schulisch gebildet sind. Dies deutet darauf hin, dass mit dem Absolvieren einer beruflichen Ausbildung praktische Kompetenzen erworben werden, die in der Studieneingangsphase hilfreich sind – unabhängig davon, ob die betreffenden Personen über das Abitur verfügen oder nicht. Modell 3 zeigt schließlich, dass der Studienerfolg steigt, wenn die Studierenden der Auffassung sind, dass das Studium im Zentrum ihres Lebens steht.

Dies deutet auf einen Motivationseffekt hin. Darüber hinaus sinkt der Erfolg in der Studieneingangsphase pro zusätzlicher Stunde Erwerbstätigkeit um 0,7 Prozentpunkte und um 16,5 Prozentpunkte, wenn die Studierenden Eltern sind. Allerdings reduziert sich der Effekt der Hochschulzugangsberechtigung unter Kontrolle der Variablen, mit denen wir für die Lebensumstände kontrollieren, nicht. Daher sind Erwerbstätigkeit neben dem Studium und Kinder keine zentrale Ursache für die beobachtete Gruppendifferenz.

Vergleicht man den Effekt des Hochschulzugangs über die drei Modelle, so weisen nicht-traditionelle Studierende unter Kontrolle aller Kovariaten eine um 12 Prozentpunkte geringere Quote bestandener Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase auf. Die schrittweise erweiterten Modelle haben gezeigt, dass dieser Gruppenunterschied unter zusätzlicher Berücksichtigung der sozialen Herkunft (als Proxy eines hochschulfernen Habitus), der Indikatoren für die Lebenssituation, der Übergangsdauer

und der weiteren Kontrollvariablen nicht wesentlich kleiner, sondern etwas größer wird.¹⁴ Dies deutet darauf hin, dass vorwiegend zeitunabhängige Kompetenzunterscheide, für die wir aufgrund der Datenbasis nicht kontrollieren können, zu dem vorgefundenen Gruppenunterschied führen. Die Dekomposition der Quote der bestandenen Kurse in der Studieneingangsphase (Tabelle A3 im Online-Anhang unter www.zfs-online.org) zeigt einen deutlichen Ausstattungseffekt an. So ist der erklärte Teil der Dekomposition deutlich größer als der unerklärte Anteil. Die Gruppendifferenz geht demnach insbesondere auf Unterschiede in den erklärenden Variablen zurück und deutet nicht auf eine unterschiedliche Behandlung der beiden Studierendengruppen hin. Dabei entfällt der größte Anteil des Ausstattungseffekts auf die Berufsausbildung (45 %). Dennoch wirkt sich der höhere Anteil beruflich Qualifizierter unter den nicht-traditionellen Studierenden positiv auf deren Erfolg in der Studieneingangsphase aus. Ebenso würde sich der vorgefundene Gruppenunterschied noch vergrößern, wenn diese die gleiche (geringere) Motivation aufwiesen. Der Gruppenunterschied würde sich demgegenüber verringern, wenn unter den nicht-traditionellen Studierenden ein höherer Frauenanteil bestünde oder wenn sie seltener Kinder hätten.

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 die von uns vermuteten geringeren Kompetenzen, kulturellen Anpassungsprobleme und außeruniversitären Belastungen in eine geringere Erfolgsquote während der Studieneingangsphase zu münden. Hypothese H1a ist daher bestätigt. Hypothese H1b ist jedoch abzulehnen, da die Aufnahme der Indikatoren zur sozialen Herkunft und zur Lebenssituation nicht zur Reduk-

tion des Haupteffektes beiträgt. Zudem erklären die Modelle mit 10,5 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.

6.2 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 4). Die Studierenden hatten sich zwischen Wintersemester 2008/09 und Sommersemester 2010 immatrikuliert und bis zur Generierung des Datenauszugs mindestens neun Semester Zeit, das Studium erfolgreich zu beenden. 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 5 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, er bleibt jedoch signifikant. Modell 2 zeigt zudem, dass Frauen eine um 14 Prozentpunkte höhere Abschlusswahrscheinlichkeit aufweisen als Männer. Studierende mit Migrationshintergrund haben eine um etwa 8 Prozentpunkte geringere Abschlusswahrscheinlichkeit als autochthone Studierende. Allerdings wird dieser Effekt in Modell 3 insignifikant. Zudem sinkt die Abschlusswahrscheinlichkeit mit steigendem Alter. Das um die Studienpraxis erweiterte Modell 3 gibt an, dass

¹⁴ Wir haben zusätzlich Modelle berechnet, in denen die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden in beruflich Qualifizierte und in Personen mit Fachhochschulreife differenziert wurde. Diese Information liegt uns jedoch nur für die Analyse der Bestehensquote in der Studieneingangsphase vor, da sie aus den Umfragen stammt. Die Ergebnisse (siehe Tabelle A2 im Online-Anhang unter www.zfs-online.org) zeigen, dass sich die Differenz der bestandenen Lehrveranstaltungen zwischen Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und Abiturienten auf 17 Prozentpunkte vergrößert. Personen mit Fachhochschulreife haben eine um 9,5 Prozentpunkte höhere Bestehensquote als Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Tabelle 4: Stichprobe Abschlusswahrscheinlichkeit (relative Häufigkeiten bzw. Mittelwerte)

	TS	NTS	Gesamt
Frauen	55,8 %	36,3 %	49,6 %
Alter (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 %)	1.142 (100 %)

Anm.: Quelle: PETS 2014

Tabelle 5: Determinanten der Abschlusswahrscheinlichkeit des Studiums (Beobachtungszeitraum: mind. neun Semester; logistische Regressionen)

	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}	0,025	0,052	0,252	
AIC	1533,4	1496,94	1187,05	
BIC	1538,44	1517,1	1217,29	

Anm.: Quelle: PETS 2014, N = 1.142 (Studienanfänger WS 2008/09 – SS 2010); 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. Als Referenz wurden die Koeffizienten der traditionellen Studierenden verwendet. Dek_(NTS) = erklärter Anteil der Gruppenunterschiede durch die einzelnen Variablen. Dek_(insgesamt) = Gesamtanteil der erklärten Gruppenunterschiede durch alle Variablen.

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. Gleichwohl deutet der Effekt des Teilzeitstudiums darauf hin, dass die Lebensumstände der Studierenden auch die Abschlusswahrscheinlichkeit beeinflussen.

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

Tabelle 6: Stichprobe Abschlussnoten (relative Häufigkeiten bzw. Mittelwerte)

	TS	NTS	gesamt
Frauen	63,2 %	41,5 %	58,5 %
Alter (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	3,0 %	5,0 %	3,4 %
Durchschnittsnote	2,16	2,31	2,19
N (%)	568 (78 %)	159 (22 %)	727 (100 %)

Anm.: Quelle: PETS 2014

($Dek_{(NTS)} = 0,16$). Unterschiede hinsichtlich des Teilzeitstudiums und des Migrationshintergrunds sind weniger relevant.

Insgesamt zeigen die Befunde zur Abschlusswahrscheinlichkeit also klare 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 ($r^2_{pseudo} = 0,252$).

6.3 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 6). 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 7 zeigt die Ergebnisse der Vorhersage der Abschlussnote, wobei ein positives Vorzeichen eine Erhöhung (Verschlechterung) und ein negatives Vorzeichen eine Verringerung der Note (Verbesserung) ausdrückt. Der in Modell 1 berichtete Unterschied zwischen den beiden Gruppen bleibt auch unter 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, sind keine signifikanten Geschlechter- oder Altersdifferenzen auffindbar. Demgegenüber erreichen Studierende, die zu Beginn des Studiums mindestens die vorgesehene Punktzahl erwerben, die besten Abschlussnoten (Modell 3). Anders als in der Analyse der Abschlusswahrscheinlichkeit wirkt sich ein Teilzeitstudium nicht negativ auf die Abschlussnote aus. Die Dekomposition der Abschlussnote (Tabelle A3 im Anhang unter www.zfs-online.org) weist in diesem Fall einen deutlichen Gruppeneffekt aus. Der gewichtigste Faktor ist die Konstante, die anzeigt, dass nicht-traditionelle Studierende, unabhängig von den berücksichtigten Determinanten, deutlich schlechtere Noten als traditionelle Studierende erzielen würden. Demgegenüber würden sich die Notenunterschiede verringern, wenn die nicht-traditionellen Studierenden im ersten Studienjahr genauso erfolgreich wie ihre Kommilitonen mit Abitur wären.

Die Befunde bestätigen somit Hypothese H3, wonach nicht-traditionelle Studierende das Studium mit einer signifikant schlechteren Abschlussnote beenden, wobei diese Notendifferenz mit rund 0,15 Notenpunkten jedoch gering ausfällt. Insgesamt entsprechen die Effekte strukturell denen bei der Erklärung der Abschlusswahrscheinlichkeit. 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.

Tabelle 7: Determinanten der Abschlussnote (lineare Regressionen)

	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)	2,058** (0,09)	2,193** (0,09)
r^2	0,026	0,043	0,083

Anm.: Quelle: PETS 2014, N = 727 (Absolventen Wintersemester 2008/09 – Dezember 2014); OLS-Regressionen, angegeben sind unstandardisierte Koeffizienten (Standardfehler in Klammern), * $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

7. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Aufsatz sind wir von der Annahme ausgegangen, dass nicht-traditionelle Studierende einen geringeren Studienerfolg erzielen als traditionelle Studierende, die über das Abitur als Zugangsberechtigung verfügen. Dafür haben wir erstens unterschiedliche Kompetenzen unterstellt: 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 eine kulturelle Schließung der Hochschulen. Studierende ohne Abitur verfügen herkunftsbefindlich beziehungsweise durch ihre berufliche Sozialisation vermittelt über einen Habitus, der nicht den Erwartungen der Institution an die verbale Ausdrucksfähigkeit der Studierenden und Souveränität im Umgang mit akademischem Wissen entspricht. Die Folge müssten Anpassungsprobleme sein, die sich in geringeren Leistungen zeigen würden. Drittens haben wir angenommen, dass die Lebensumstände der Studierenden – aufgrund von umfangreicherer Erwerbstätigkeit und Elternschaft – den Studienerfolg beeinträchtigen könnten.

Um diese Leistungsunterschiede zu prüfen, haben wir Daten einer Fallstudie verwendet. Dabei handelte es sich um amtliche Prüfungsleistungsdaten eines wirtschafts-, rechts- und sozialwissenschaft-

lichen 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 brutto 4.224 Studierenden innerhalb des Beobachtungsfensters von Wintersemester 2008/09 bis Wintersemester 2014/15. Einen Teil der Daten konnten wir zudem mit Daten einer Studienanfängerbefragung verknüpfen. 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 mittels Regression den Einfluss der Gruppenzugehörigkeit (nicht-traditionelle gegenüber traditionellen Studierenden) auf den Leistungsindikator berechnet. Mittels der Aufnahme von soziodemografischen Kovariaten haben wir anschließend kontrolliert, inwiefern diese Unterschiede auf eine unterschiedliche Komposition der beiden Gruppen zurückgehen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass nicht-traditionelle Studierende hinsichtlich aller drei Indikatoren eine geringere Performanz zeigen als ihre Kommilitonen mit Abitur. Erstens schließen nicht-traditionelle Studierende weniger Lehrveranstaltungen (8,4 Prozentpunkte) im ersten Studienjahr erfolgreich ab. Anders als von uns vermutet, verringert sich dieser Gruppenunterschied unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der studentischen Lebensumstände 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 am Dezember 2014) jedoch nicht sagen, ob nicht-traditionelle Studierende lediglich (noch) mehr Zeit für den Abschluss benötigen oder ob sie mit höherer Wahrscheinlichkeit das Studium vorzeitig abbrechen und definitiv keinen Hochschulabschluss 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 ist zwar gering, aber 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 haben zu den geringeren Leistungen der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden beigetragen. 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 empirisch gezeigt haben. Ihnen zufolge zeigen Studierende ohne Abitur eine geringere Performanz.

Dennoch unterliegen unsere Ergebnisse einer Reihe von Einschränkungen. Erstens sind wir aufgrund der verfügbaren Daten nicht in der Lage, die theoretisch angenommenen Effekte der unterschiedli-

chen Verteilung von Kompetenzen, des Habitus und der Lebensumstände vollumfänglich zu testen. Dies war noch am ehesten für den Erfolg in der Studieneingangsphase möglich. Dies bedeutet: wir wissen, dass es Leistungsunterschiede gibt, können aber nicht systematisch nachweisen, dass diese auf die genannten drei Einflussgrößen zurückgehen. Hierzu würde man eine Messung von Kompetenzen vor Aufnahme des Studiums und eine direkte Messung des Habitus benötigen. Dies war uns aufgrund der zeitlichen und finanziellen Beschränkungen des Projektes nicht möglich.

Zweitens sind uns keine validen Aussagen über die Studienabbruchquote als einen zentralen Leistungsindikator möglich, denn wir wissen nicht, ob Studierende, die ohne Abschluss die Universität 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 2008/09 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 nur 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.

Drittens enthält unsere Stichprobe der nicht-traditionellen Studierenden auch Personen, die mit Fachhochschulreife an der Universität studieren. Wir wissen, dass diese Gruppe sowohl hinsichtlich der Studienmotive und Lebensziele, als auch hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen, des Alters und des Frauenanteils große Ähnlichkeit mit der Gruppe

der beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung aufweist (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 im untersuchten Fall die Aufnahmeprüfung absolvieren müssen. Insofern bleibt unklar, inwiefern es Leistungsunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen gibt. Für den Erfolg in der Studieneingangsphase haben wir jedoch zeigen können, dass die Separierung der Personen mit Fachhochschulreife den Leistungsunterschied zwischen Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und Abiturienten noch vergrößert (Tabelle A2 im Anhang unter www.zfs-online.org).

Die vierte Einschränkung betrifft die Selektivität der Daten. Da wir eine Fallstudie durchgeführt haben, können wir die Befunde nicht umstandslos generalisieren. Zwar konnten wir durch unser Fallstudien-design eine Reihe unbeobachteter Effekte auf den Studienerfolg ausschließen. Wir wissen aber beispielsweise nicht, inwiefern der Zusammenhang zwischen Hochschulzugang und Studienerfolg mit dem Studienfach variiert. Weiterhin ist unklar, inwiefern die Struktur beziehungsweise Kultur der untersuchten Universität respektive des Fachbereichs die Performanz in besonderer Weise beeinflusst. Dies ist jedoch wahrscheinlich, denn der untersuchte Fachbereich und seine Vorgängerinstitutionen haben seit der Gründung im Jahr 1948 besonderes Augenmerk auf die Ausbildung von Studierenden ohne Abitur gelegt (Borries-Pusback 2002). Aufgrund dieser langjährigen Erfahrung in der synchronen Ausbildung von Personen mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung gehen wir davon aus, dass die Institution in besonderer Weise kulturell beziehungsweise strukturell 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 unterstützen sollen, so zum Beispiel im mathematischen oder fremdsprachlichen Bereich, im Feld der Geschichte Deutschlands oder in den Deutschkenntnissen. Zusätzlich wird ein über zwei Semester laufender Kleingruppenkurs angeboten, der Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens sowie Informationen über den Studienablauf und die Universität als Lernort vermittelt. Diese Veranstaltungen werden jedoch nicht speziell für nicht-traditionelle Studierende angeboten, sondern sind – mit Ausnahme des Deutschkurses – für alle Studieren-

den verpflichtend. 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 der untersuchte Fachbereich besonders offen für nicht-traditionelle Studierende ist, haben wir dennoch Leistungsunterschiede vorgefunden. Unterstellen wir nun, dass in der Breite des deutschen Universitätsalltags typischerweise keine besonderen Erfahrungen in der Ausbildung von beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische 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 in der Breite der deutschen Universitätslandschaft deutlich geringer sein werden. Die Leistungsunterschiede zwischen Studierenden ohne Abitur und traditionellen Studierenden, so unsere These, werden anderenorts daher größer sein als in unserer Stichprobe. Diese These ist angesichts fehlender empirischer Evidenz spekulativ. Ob sie zutrifft, müssen daher 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.
- Apel, H., 1993: *Bildungshandeln im soziokulturellen Kontext. Studienfachwahl und Studiengestaltung unter dem Einfluss familialer Ressourcen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- 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.
- Belli, R.F., F.P. Stafford & D.F. Alwin (Hrsg.), 2009: *Calendar and Time Diary. Methods in Life Course Research*. Los Angeles: Sage.
- Berg, H., T. Grendel, I. Haußmann, H. Lübke & 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., 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.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1986: Beruf und Studium. Studiererfahrungen und Studierenerfolg 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 u. a.: Waxmann.
- Freitag, W.K., 2012: Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Friebertshäuser, B., 1992: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- 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., 2014: Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education* 49: 497–513.
- Hinz, T. & T. Thielemann, 2013: Studieren mit Migrationshintergrund an einer deutschen Universität: Abiturnote, Bildung der Eltern und subjektiver Studierenerfolg. *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.
- Jann, B., 2008a: FAIRLIE. Stata Module to Generate Nonlinear Decomposition of Binary Outcome Differentials. <http://fmwww.bc.edu/repec/bocode/f/fairlie.ado> (6.8.2015).
- Jann, B., 2008b: The Blinder–Oaxaca Decomposition for Linear Regression Models. *The Stata Journal* 8: 453–479.
- 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* 52(B 26): 12–19.
- Kultusministerkonferenz, 1997: *Stärkung der Ausbil-*

- dungsfähigkeit 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.
- Lange-Vester, A., 2014: Abschluss und Selbstabschluss. Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. S. 193–209 in: U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lehmann, W., 2007: "I just didn't Feel like I Fit in": The Role of Habitus in University Drop-Out Decisions. *Canadian Journal of Higher Education* 37: 89–110.
- Middendorff, E., B. Apolinarksi, 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 Examennoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 388–409.
- 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*.
- Reay, D., J. Davies, M.E. David & S.J. Ball, 2001: Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology* 35: 855–874.
- Rheinländer, K., 2014: Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. S. 247–278 in: T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität. 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.
- Stuber, J.M., 2009: Class, Culture, and Participation in the Collegiate Extra-Curriculum. *Sociological Forum* 24: 877–900.
- Sullivan, A., 2001: Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35: 893–912.
- Tinto, V., 1975: Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* 45: 89–125.
- Universität Hamburg, 2006: Aufnahmeprüfungsordnung für Bewerberinnen nach § 38 Absatz 1 HmbHG zum Studium im interdisziplinären Bachelorstudiengang Sozialökonomie.
- Universität Hamburg, 2009: Neufassung der Ordnung für die Bachelorprüfung im Interdisziplinären Bachelorstudiengang Sozialökonomie und die Masterprüfung in den konsekutiven Masterstudiengängen Europastudien, International Business Administration, Entrepreneurship, Human Resource Management – Personalpolitik und Ökonomische und Soziologische Studien vom 15. Juli 2009.
- 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.

Autorenvorstellung

Tobias Brändle, geb. 1984 in Sindelfingen. Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Promotion in Münster. Von 2012 bis 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) im Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“. Forschungsschwerpunkte: (empirische) Bildungsforschung, Hochschulforschung, Berufsbildungsforschung, soziale Ungleichheit.

Wichtigste Publikationen: 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken, Wiesbaden 2010; Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Opladen, 2012; Social Capital of Non-Traditional Students at a German University. Do Traditional and Non-Traditional Students Access Different Social Resources? (mit J. Häubler), *International Journal of Higher Education* 1, 2015: 92–105.

Holger Lengfeld, geb. 1970 in Berlin. Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Berlin, Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin, Habilitation an der Freien Universität Berlin. 1998–2006 Positionen als wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. Assistent an der Humboldt-Universität zu Berlin, der Universität Wien und der Freien Universität Berlin. Seit 2014 Professor für Soziologie an der Universität Leipzig und Research Fellow am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung Berlin (DIW). Forschungsschwerpunkte: Sozialstrukturanalyse und soziale Ungleichheitsforschung, Soziologie der Europäischen Integration, Umfrageforschung.

Jüngste Publikationen: European Citizenship and Social Integration in the European Union (mit J. Gerhards), *London* 2015; Do Internal Labour Markets Protect the Unskilled from Low Payment? (mit C. Ohlert), *International Journal of Manpower* 36, 2015: 874–894; European Integration, Equality Rights and People’s Beliefs: Evidence from Germany (mit J. Gerhards), *European Sociological Review* 29, 2013: 19–31; zuletzt in dieser Zeitschrift: Die Angst der Mittelschicht vor dem sozialen Abstieg. Eine Längsschnittanalyse 1984–2007 (mit J. Hirschle), *ZfS* 5, 2009: 379–398.